

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



## RELATÓRIO DE PROJECTO

# OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA PARA O RECONHECIMENTO VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NOS CENTROS NOVAS OPORTUNIDADES

Maria Goreti Jorge de Carvalho

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA  
EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Tecnologias Educativas

2009

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



## RELATÓRIO DE PROJECTO

### OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA PARA O RECONHECIMENTO VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NOS CENTROS NOVAS OPORTUNIDADES

Maria Goreti Jorge de Carvalho

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA  
EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Tecnologias Educativas

Trabalho de Projecto orientado pela Prof. Doutora Maria Helena Peralta

2009

Aos meus pais e namorado

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho representa ante tudo, a concretização de um projecto profissional desde sempre bastante desejado. É o resultado de um grande esforço, empenho e dedicação mas também, a certeza de que um caminho é feito de pertinentes e úteis partilhas e auxílios. É vasto o conjunto de pessoas a quem devo agradecer este pedacinho da minha *história*.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Peralta, pelo afecto com que me acolheu e acompanhou, pela sua lucidez e capacidade intelectual e também sempre útil e incansável tentativa de contribuir para o maior e melhor sucesso deste trabalho.

À Prof. Dr.<sup>a</sup> Guilhermina Miranda e aos colegas das aulas de mestrado pelas dicas e instruções sempre profícuas.

Ao Professor Fernando que apesar de não directamente ligado a este projecto, sempre se mostrou disponível em todas as vezes que solicitei a sua ajuda.

À Directora e a todos os colegas do Centro Novas Oportunidades Gustave Eiffel pelo apoio sempre manifestado a este projecto.

À minha mãe, à minha irmã, à Madalena e ao Zé Pedro base sólida da minha vida, pelo amor e pela força diária e luta constante a meu lado.

Ao Ricardo pelo amor, pelos momentos de carinho, pelas horas de paciência e pela dedicação, sobretudo pela ajuda e pela *calma* que sempre me procurou transmitir.

Aos amigos, família por mim escolhida, pela amizade verdadeira e pela preocupação constante.

A todos os que de uma forma ou outra me acompanharam...a Deus e à estrela da minha vida “pai”.

A todos o meu mais sincero e humilde gesto de gratidão!

## RESUMO

Com o objectivo de perceber de que forma as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) poderão funcionar como suporte do sistema de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC) – mediante a construção e exploração de uma plataforma Moodle – nos Centros Novas Oportunidades (CNO) e ainda se a construção de portefólios digitais será viável para o desenvolvimento do processo de RVCC, concebi o presente projecto.

O objectivo deste projecto foi a construção de uma plataforma Moodle que servisse de apoio a todo o processo de RVCC. Sendo este o relatório do mesmo, apresenta um carácter predominantemente descritivo baseado na metodologia de trabalho de projecto.

Para o elaborar, procurei conhecer a opinião das entidades directamente relacionadas e envolvidas no processo de RVCC, nomeadamente da Agência Nacional para Qualificação (ANQ) e dos elementos do CNO onde foi desenvolvido o projecto averiguando, assim, a viabilidade da sua implementação neste tipo de processo.

Para tal, os instrumentos utilizados na recolha de dados foram entrevistas semi-estruturadas, duas individuais e duas de grupo, sendo que as suas respectivas análises foram feitas através de construções interpretativas usando como técnica a análise de conteúdo temática por categorias.

Para o desenvolvimento das tarefas propostas e também para o relato fidedigno deste percurso, procurei, sempre que possível, fazer uma ponte entre as teorias relacionadas com as TIC, as TIC em educação, os Portefólios Digitais, o Currículo, o processo de RVCC e os conhecimentos adquiridos ao longo da Licenciatura, em Ciências da Educação (nomeadamente na área de Desenvolvimento Curricular e das Tecnologias Educativas).

Os resultados obtidos sugerem-me que a utilização deste tipo de ferramentas, plataformas Moodle, poderá constituir um meio bastante completo e importante para todos os seus utilizadores (em contexto de RVCC) uma vez que lhes proporcionam novas oportunidades, nomeadamente, no que concerne a um tipo de aprendizagem mais interactiva e a uma maior flexibilidade de tempo e espaço para a realização de todo o processo.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); Currículo; Portefólios Digitais; Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

## ABSTRACT

This work was designed with the purpose to understand the way Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) might support the Skills Recognition Validation and Certification Process system, by the construction and development of Moodle Platforms, at New Opportunity Center (NOC), and yet if the construction of digital portfolios can be helpful to develop the RVCC system.

The main goal of this project was to create a Moodle platform which could support all the RVCC process. This merely descriptive report was based on the working project methodology.

To accomplish it, I have tried to be acquainted with the opinion of several groups related and involved in the RVCC project, particularly the Agência Nacional para Qualificação (ANQ) and CNO individuals, where the project had been developed, checking its viability in this kind of process.

Therefore, two individual and two grouped semi-structured interviews were built as tools to collect data and its analysis was made by interpretation, using content analysis by categories.

To the tasks development, as well as to assure credibility to the information, I have tried to connect theories related to ITC, ITC in Education, Digital Portfolios, Curriculum, the RVCC process and the knowledge acquired at Science of Education Degree, specially at Curricular Development and Educational Technologies issues).

The results suggest me that the use of this kind of tool (Moodle platforms) might become a very complete and important mean to all its users (in the RVCC context), in the way that they proportionate new opportunities, particularly as far as interactive learning and time-space flexibility are concerned.

**Key-words:** Information and Communication Technologies (ICT) Curriculum; Digital Portfolios; Process of Recognition, Validation and Certification of Competences

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura n.º 1 – Esquema representativo do ciclo de vida de um projecto ..... | 50 |
| Figura n.º 2 – Projecção da Plataforma em MindManager .....                 | 78 |

## ÍNDICE DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| Tabela n.º 1 – Planificação Global do Projecto ..... | 62 |
|--|----|

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS

| Abreviaturas            | Palavras por extenso  |
|-------------------------|---|
| ANQ                     | Agência Nacional para a Qualificação  |
| CE                      | Cidadania e Empregabilidade   |
| CLC                     | Cultura, Língua e Comunicação   |
| CNO                     | Centro Novas Oportunidades  |
| CNOGE                   | Centro Novas Oportunidades Gustave Eiffel                                   |
| CP                      | Cidadania e Profissionalidade   |
| CRVCC                   | Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências          |
| LC                      | Linguagem e Comunicação   |
| LMS                     | Learning Management System  |
| MV                      | Matemática para a Vida  |
| NO                      | Novas Oportunidades   |
| MV                      | Matemática para a Vida  |
| PRA                     | Portfolio Reflexivo de Aprendizagem   |
| Profissional de<br>RVCC | Profissional de Reconhecimento, Validação e Certificação de<br>Competências |
| RVC                     | Reconhecimento e Validação de Competências                                  |
| RVCC                    | Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências                    |
| STC                     | Sociedade, Tecnologia e Ciência   |
| TE                      | Tecnologias Educativas  |
| TI                      | Tecnologias de Informação   |
| TIC                     | Tecnologias da Informação e Comunicação                                     |



## ÍNDICE

|  |     |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO .....   | 11  |
| CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E TEÓRICO .....  | 19  |
| 1.1 – As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em educação .....   | 19  |
| 1.2 – As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e o currículo .....   | 27  |
| 1.3 – Portefólios Digitais .....   | 34  |
| 1.4 – O Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC) e a Educação de adultos .....   | 39  |
| CAPÍTULO II – METODOLOGIA .....  | 47  |
| 2.1 – A Metodologia de Projecto .....  | 48  |
| 2.1.1 – 1.ª Fase – Diagnóstico da situação .....   | 51  |
| 2.1.2 – 2.ª Fase – Planificação do Projecto .....  | 57  |
| 2.1.3 – 3.ª Fase – Implementação do Projecto .....   | 60  |
| 2.1.4 – 4.ª Fase – Avaliação .....   | 81  |
| CONCLUSÃO .....  | 87  |
| BIBLIOGRAFIA .....   | 94  |
| ANEXOS .....   | 100 |
| <i>Anexo I – Guião da entrevista realizada a uma responsável pela área das Tecnologias na Agência Nacional para a Qualificação</i>               |     |
| <i>Anexo II – Transcrição da entrevista realizada a uma responsável pela área das Tecnologias na Agência Nacional para a Qualificação</i>        |     |
| <i>Anexo III – Grelha de análise da entrevista realizada a uma responsável pela área das Tecnologias na Agência Nacional para a Qualificação</i> |     |

*Anexo IV* – Guião da entrevista realizada à equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades Gustave Eiffel (CNOGE)

*Anexo V* – Transcrição da entrevista realizada à equipa técnico-pedagógica do CNOGE (grupo 1)

*Anexo VI* – Transcrição da entrevista realizada à equipa técnico-pedagógica do CNOGE (grupo 2)

*Anexo VII* – Grelha de análise da entrevista realizada à equipa técnico-pedagógica do CNOGE (grupos 1 e 2)

*Anexo VIII* – Projecção da Plataforma MoodlAR Oportunidades em MindManager

## INTRODUÇÃO

No decorrer destes últimos anos, as rápidas e contínuas transformações que a sociedade tem sofrido, são o reflexo de uma fuga à sociedade meramente industrial e à eminente necessidade de emergir numa sociedade de informação. No fulcro destas constantes mutações encontram-se as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que reforçam a ideia de uma sociedade actual, em que o principal meio é a mensagem e que, baseada em Scott Lash (1999:16) “no passado, o meio de comunicação dominante era a narrativa, a poesia lírica, o discurso, a pintura. Agora, é a mensagem ou a comunicação. O meio de comunicação é hoje em dia em grande medida como um byte. Está comprimido.”, nos reporta para a realidade do poder que o “informacional” vai ocupando em tudo que fazemos e sobretudo para a rede de processos que se vai tecendo em torno da educação (processos relacionais, nível de conhecimento e formas de trabalho entre actores educativos).

Actualmente, a utilização das TIC nas escolas tem assumido um papel bastante importante na evolução das mesmas e na inovação das metodologias de ensino, uma vez que assenta numa perspectiva humanista e centrada no aluno, o conhecimento é de carácter mais pessoal e está centrado sobretudo num processo subjectivo de criação de significados, ou seja, o conhecimento transforma-se num processo construtivo emergente de situações e contextos específicos. Segundo Moraes (2005), a educação, enquadrada nesta nova realidade social, é caracterizada pela emergência de um novo paradigma que apresenta uma visão mais ampla do mundo, procurando compreender a sua unidade, complexidade e contexto.

A utilização destas tecnologias no ensino, para Mesquita (2002), permitirá ao aluno desempenhar um papel mais relevante no seu processo de aquisição de conhecimentos, ter uma aprendizagem mais rica, mais rápida e com menos custos e, ainda proporcionar-lhe uma maior autonomia. A valorização do indivíduo como sujeito desta construção faz com que se multipliquem na educação os apelos à adopção de práticas pedagógicas diferenciadas de ensino, de modo a atender às diferenças individuais de aprendizagem (Perrenoud, 1999, 2001; Salvador et al 2000; UNESCO, 1994<sup>1</sup>; Bénard, 1996).

---

<sup>1</sup> UNESCO (1994) Declaração de Salamanca, Ed. UNESCO, Junho 1994, pg.11

Neste sentido, e contrapondo o paradigma positivista com o qual a educação se tem confrontado no decorrer dos últimos anos, e que, caracterizado pela objectividade não conferia qualquer papel de relevo ao sujeito na construção do conhecimento, o mundo subjectivo da educação participada pelo sujeito envolve as suas práticas e acções. Esta concepção vem dar significado às palavras de Rui Canário (1999) que concebe a educação como um processo de vida de cada indivíduo, e de Knowles (1975, 1986) que considera que o sujeito aprendiz tem uma necessidade inata de assumir a auto-direcção da sua aprendizagem.

O valor da experiência da vida, como elemento formador, permite-nos inferir que a experiência não se limita apenas a uma dimensão racional, mas envolve a globalidade da pessoa humana, com as suas emoções, sentimentos e intuições (Finger, 1989), uma vez que é também na experiência pessoal que o sujeito constrói a sua identidade e, por conseguinte, a sua própria forma, pois segundo António Nóvoa (1997:25) “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.”.

Esta análise da experiência pessoal pressupõe um ser capaz de reflectir acerca da interacção com os outros e com o real, dando especial ênfase ao conceito de aprendizagem transformativa para a qual muito contribuem as Tecnologias de Informação (TI). O acesso a diversas formas de ver e interpretar o mundo, facultadas pelas diferentes perspectivas e interpretações da realidade mediante o uso e utilização das TIC, podem contribuir para que a pessoa analise os pressupostos que guiam a sua acção.

Desta forma, uma vez que as tecnologias de informação poderão oferecer um novo espaço ao percurso pessoal autónomo de aprendizagem, ou seja, à aprendizagem auto-dirigida (Long, 1992), poderão ser consideradas como novos sistemas para tratar e representar a informação (Miranda, 2007).

Segundo Ponte (2002) as TIC, quanto à sua utilização, podem ser transportadas para o contexto educativo em três vertentes: fonte de informação, transformação/produção de nova informação e comunicação. Contudo, as TIC constituem ainda um meio de comunicação à distância e uma ferramenta para o trabalho colaborativo (permitindo o envio de mensagens, documentos, vídeos e software entre quaisquer dois pontos do globo) (Ponte, 2002).

Desde há alguns anos, a questão da identificação, da avaliação e do reconhecimento dos saberes adquiridos por via não formal tem vindo a ocupar um lugar de primeiro plano nos debates europeus sobre a educação, a formação e a aprendizagem. Nos mais diversos níveis, das empresas aos ministérios nacionais, foram tomadas iniciativas para avaliar as competências adquiridas fora do ensino e da formação formais. Em certos casos, o objectivo foi o de «abrir» os sistemas de ensino e de formação já existentes a percursos de aprendizagem alternativos, procurando evitar a repetição inútil de sequências de aprendizagem, “cuja perspectiva de produção do saber se situa nas antípodas da concepção cumulativa, molecular e transmissiva própria da forma escolar tradicional” (Canário, 2000:133). Noutros casos, o objectivo foi o de promover a educação e a formação ao longo da vida e de permitir que os indivíduos capitalizassem diversas formas e diversos percursos de aprendizagem “produção de si por si” (Charlot, 1997 citado em Canário, 2000:133).

Integrado no Plano Nacional de Emprego e no Plano Tecnológico, o programa “Novas Oportunidades” surge como forma de dar aos adultos inseridos no mercado de trabalho, e que não tenham concluído o ensino básico ou secundário, a possibilidade de aumentar as suas qualificações através de cursos de formação ao nível do 9º e 12º anos.

Este programa elegeu como um dos seus objectivos fundamentais o de estimular a competitividade do país com coesão social, o que exige a qualificação do capital humano, uma vez que este é o factor determinante do progresso, sobretudo no quadro das sociedades da informação e do conhecimento ao longo da vida. Aumentar as aptidões e qualificações dos Portugueses dignifica o ensino, potencia a criação de novas oportunidades e promove quer o crescimento das pessoas, quer o crescimento sócio-cultural e económico do País.

O processo de Reconhecimento e Validação e Certificação de Competências (RVCC) nos Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (CRVCC) tem, por objectivo “tornar visíveis” (Liétard, 1999) as competências que os adultos pouco escolarizados possuem mas que, na maioria dos casos, desconhecem, ignoram e desvalorizam. Este processo tem, assim, uma dimensão de auto-avaliação que ocorre quando o adulto analisa as suas competências, e uma dimensão de hetero-avaliação (Cavaco, 2007). Ou seja, há por assim dizer, um trabalho de descrição da experiência de vida que envolve rememoração, selecção e análise de informação, e que implica sobretudo, um rigoroso processo de reflexividade e de distanciamento face ao

vivido, acompanhado de perto por profissionais especializados, cuja actividade profissional emergiu com o surgimento dos CRVCC.

Perante este “novo modelo de educação”, o aluno não é integrado em sala de aula mas, dando conta de todo um percurso de vida, consegue constatar e reconhecer as competências (saberes-fazer, saber-estar e saber-ser) adquiridas com base na informalidade desse mesmo percurso “curriculum” com acompanhamento de profissionais.

Fazendo uma pesquisa, via Internet, por alguns Sistemas/Centros Novas Oportunidades a nível nacional, foi-me possível detectar a ausência de dispositivos on-line que, de uma forma autónoma e construtiva pudessem contribuir para a certificação de competências proposta no (s) processo (s) de RVCC.

Actualmente a utilização das TIC nas escolas tem assumido um papel importantíssimo na inovação e evolução das metodologias de ensino, quer através de quadros interactivos, data-shows e até mesmo do e-learning (combinação entre o ensino com auxílio da tecnologia e a educação à distância), entre outras, que contribuem para um melhor desenvolvimento de todo o processo de ensino. Neste sentido e comparando o RVCC a um sistema de ensino mais formalizado, como é o caso da escola, poder-se-á deduzir que a utilização das tecnologias ao serviço do mesmo seja pertinente?

Partindo do contacto com a realidade, enquanto profissional de RVCC no Centro Novas Oportunidades Gustave Eiffel, pude identificar como principais obstáculos ao pleno sucesso deste processo, o factor tempo (principal entrave para uma resposta eficaz e atempada a todos os pedidos de certificação requeridos à instituição), uma vez que, o elevado número de inscrições realizadas e o excesso de trabalho de todos os que *povoam* profissionalmente o Centro leva, em algumas instâncias, a um processo mais rápido e provavelmente não tão personalizado por parte dos profissionais RVCC. Numa mesma perspectiva, pude constatar ainda a variedade de locais de residência dos adultos, bem como a grande distância a que alguns se encontram relativamente ao centro onde se inscrevem, distância essa que pode levar a situações de abandono, por comodismo ou descuido. Percebi ainda que, apesar de alguns centros possuírem já um horário mais alargado de forma a permitir aos adultos, que trabalham durante todo o dia a sua frequência, o cansaço e a indisponibilidade pessoal poderão ser determinantes na condução e para o sucesso de todo o processo.

Um outro problema constatado é a ausência de acompanhamento aos adultos depois da hora de encerramento dos centros e/ou de intervalo entre as sessões de

acompanhamento e de formação. Por vezes, estes períodos são fulcrais para a realização dos dossiers pessoais (portefólios), e o surgimento de dúvidas é uma constante e acaba por atrasar o processo, visto que estas apenas podem ser esclarecidas aquando de uma nova sessão presencial

Encarando os obstáculos anteriormente enunciados como alguns dos principais problemas associados ao processo de RVCC, surge, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Tecnologias Educativas, este projecto de intervenção. Numa tentativa de perspectivar alternativas, procuro realizar um projecto em que possa intervir para resolver um conjunto de situações diagnosticadas *a priori*, não me ficando apenas por uma mera observação (dissertação) ou por uma intervenção sem possibilidade de alterar uma realidade (estágio).

A grande problemática do meu projecto (metodologia escolhida) consiste em verificar de que forma as Novas Tecnologias de Informação – mediante a construção e exploração de uma plataforma Moodle – poderão funcionar como suporte do sistema de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências nos Centros Novas Oportunidades, nomeadamente no Gustave Eiffel, e se a construção de portefólios (relato de vida indispensável para a obtenção do diploma habilitacional) digitais será viável e se poderá constituir uma mais-valia para o desenvolvimento do processo de RVCC, nomeadamente pela partilha de experiências, de conteúdos e de materiais.

Além disso, e colocando em prática a respectiva plataforma, irei descobrir e explorar novas formas de trabalhar em Tecnologias Educativas, conversando e partilhando experiências com profissionais da área, e com eles esclarecendo as dúvidas com que me depararei, assimilando gradualmente novos conhecimentos.

Deste modo, formulei um conjunto de questões orientadoras para as quais procurarei, no decorrer de todo o processo, encontrar uma resposta adequada:

- Em que medida a utilização das Tecnologias beneficiará/facilitará todo o processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências?
- Qual o benefício de uma plataforma de aprendizagem (Moodle) para e neste processo de formação/avaliação? Permitirá uma plataforma destas uma maior aproximação das pessoas aos Centros Novas Oportunidades (CNO)?
- Será a disponibilização de conteúdos, objectos e recursos, neste tipo de plataformas determinante para o maior sucesso de todo um processo de formação e de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências?

- A utilização de Portefólios digitais poderá, para este tipo de oferta formativa, ser uma alternativa aos habituais portefólios em formato de papel?

De modo a encontrar respostas para estas questões, e tal como referi anteriormente, segui a metodologia de projecto, metodologia esta que segundo Dewey (1968) supõe a visão de um fim. Implica uma previsão das consequências (...). A previsão das consequências implica (...) o jogo da inteligência. Esta exige, em primeiro lugar, a observação objectiva das condições e das circunstâncias. Contudo como refere o mesmo autor “a observação não basta (...). É preciso compreendermos a significação do que se vê (...). Esta significação resulta das consequências que decorrem da acção em que nos empenhámos”. Neste sentido, o projecto desenvolvido e apresentado neste relatório, procura não só dar ênfase ao processo como também ao seu produto final, pois, embora se valorize todo o processo o mesmo não poderá ter significado sem que haja um resultado final.

Como refere Barbeiro (2005) o resultado do projecto não surge de forma instantânea, mas implica um fazer que se desenrola no tempo, um processo que mobiliza os participantes em acções, a fim de alcançarem um produto, um resultado.

Posto tudo o que foi anteriormente referido, a pertinência de conciliar a validação e certificação de competências bem como, o conceito de formação ao longo da vida e a riqueza das aprendizagens realizadas em diferentes contextos e espaços seja de modo formal, não formal ou informal e o campo do uso de tecnologias em educação com o currículo, é para mim incitador e motivador por constituírem áreas ou campos da minha formação enquanto Licenciada em Ciências da Educação, com especialização em Desenvolvimento Curricular, e directamente ligadas à minha experiência escolar e gosto pelas Tecnologias Educativas.

É com base em todos estes aspectos e com vontade de partilhar o trabalho que fui desenvolvendo dentro desta área de intervenção, que redijo o presente relatório, preocupando-me não só em descrever, mas também, em reflectir sobre as actividades e momentos pelos quais fui passando ao longo de todo este processo (projecto – fases – produto).

No que concerne à sua estrutura organizativa, este relatório encontra-se dividido em quatro partes principais. Assim, numa primeira instância está a presente introdução, onde para além de explicar o porquê e as opções que tomei em relação a este projecto, abordo alguns conceitos teóricos, tais como, o de Tecnologias de Informação e



Comunicação contextualizando-o no Currículo e nas correntes do Desenvolvimento Curricular, princípios gerais de RVCC e de Educação e Formação de Adultos bem como alguns aspectos gerais da metodologia adoptada (projecto).

De seguida, capítulo I, será feita uma revisão da literatura estruturada em três eixos principais: As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em Educação, As TIC e o Currículo e o RVCC e a Educação de Adultos, que contribuirá para uma justificação teórica de todo o projecto. De salientar que introduzirei ainda a temática dos Portefólios Digitais como sub-tópico do eixo correspondente às TIC e o currículo, uma vez que é este um dos focos principais do meu projecto, sendo por isso necessário clarificar termos e contextualizar a sua utilização e prática em contexto educativo.

No capítulo II, intitulado de Metodologia, começarei por tecer uma breve descrição teórica referente à metodologia de projecto, partindo de seguida para a apresentação concreta de todo este projecto de mestrado.

Desta forma resolvi dividir a apresentação utilizando as fases da metodologia de projecto. Neste sentido, na 1.<sup>a</sup> fase – Diagnóstico – farei uma breve caracterização da instituição onde será desenvolvido o projecto, bem como o processo de análise de necessidades, processo esse que contribui para a formalização do problema e para a proposta de resolução.

Numa segunda fase – Planificação do Projecto – apresentarei o projecto desenvolvido focando aspectos como os objectivos a alcançar, o público-alvo, os intervenientes e as estratégias de aprendizagem que procurarei adoptar para levar a cabo todo este processo.

Enquanto na fase anterior a descrição que faço assume um carácter de planeamento, na terceira – Implementação do Projecto – irei apresentar os vários momentos pelos quais o projecto foi passando até ao resultado final (disponibilizar on-line a plataforma). Fazendo uma narração na primeira pessoa, procurarei descrever as actividades que desenvolvi em cada uma destes momentos, a importância que tiveram para o processo bem como a evolução que senti ao longo do tempo.

Na quarta fase – Avaliação – tentarei, o mais fielmente possível fazer um balanço de todo o projecto e consequentemente de todo o seu processo (diagnóstico, planificação e implementação) com vista à obtenção do resultado final.

A quarta parte, deste relatório, refere-se à conclusão do mesmo, onde procurarei fazer um balanço final do projecto, focando as aprendizagens que realizei, os obstáculos encontrados, as expectativas que possuía inicialmente, e a percepção que fui

aprimorando sobre as Tecnologias ao serviço da Educação, nomeadamente as competências adquiridas para conseguir levar a cabo a construção e implementação de uma plataforma Moodle on-line.

Finalmente, disponibilizarei em anexo, alguns dos instrumentos de mediação que me auxiliaram na elaboração deste projecto (guiões, transcrição e análise de entrevistas), antecidos por uma listagem de referências bibliográficas utilizadas na revisão teórica e na respectiva elaboração deste relatório.

## CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E TEÓRICO

No primeiro capítulo deste relatório procurarei, de forma sintética e contextualizada, fundamentar as opções tomadas quanto aos conceitos e ideias relevantes em conformidade com a temática abordada, nomeadamente, no que concerne às TIC em Educação, às TIC e o currículo, ao processo RVCC e Educação de adultos, e ainda à problemática da construção e desenvolvimento de portefólios digitais como mais-valia para o processo educativo e de ensino-aprendizagem.

### *As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em educação*

As vantagens introduzidas pelas Tecnologias na área da educação são, cada vez mais, indiscutíveis e evidentes.

Com a emergência nas sociedades Ocidentais das Novas Tecnologias e citando António Mão de Ferro (s.d): “A evolução rápida em domínios como o da técnica e da ciência, determina a desqualificação acelerada da mão-de-obra. A introdução da automatização modifica as relações o homem com o seu trabalho e torna necessário favorecer a sua adaptação e flexibilidade, numa sociedade que não se compadece com a estagnação”, têm surgido novas e diversificadas formas de ensino-aprendizagem.

A evolução constante dos sistemas de informação baseada na junção dos computadores e das telecomunicações (TICs) tem-se manifestado de uma importância fundamental para o desenvolvimento da sociedade de informação em que vivemos, preparando assim indivíduos capazes de compreender, utilizar e criar conhecimento fundamentado nos recursos propiciados pelas novas tecnologias (Franco, 2000).

Divulgar o conhecimento e uso das novas tecnologias em ambientes de ensino/aprendizagem pode contribuir para transformar a educação, ampliando a comunicação entre a comunidade escolar e desenvolvendo o currículo-formação numa perspectiva pós-moderna que possa ser geradora de uma maior emancipação dos indivíduos no seu aprender (Doll, 1997, Dolabela, 2003).

A educação tem vindo, nas últimas décadas, a passar colossais transformações para ajustar-se às novas características e exigências de uma sociedade moderna, a que conseqüentemente se designa de Sociedade Tecnológica popularizada pela utilização massiva das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (Patrocínio, 2002).

Marques (1998) denomina a era actual de Sociedade de Informação definindo-a com base em critérios meramente relacionados com tecnologia. Realça o protagonismo da informática e das telecomunicações, salienta o desenvolvimento da digitalização e menciona ainda o florescimento de redes de computadores abrindo portas à interactividade, ou seja, à Internet.

Desta forma, parafraseando Moraes (2005), a educação enquadrada nesta nova realidade social, poder-se-á caracterizar pela emergência de um novo paradigma de domínio construtivista uma vez que compreende o carácter multidimensional do conhecimento que decorre de um processo de construção contínuo.

Sinteticamente, o tradicional paradigma baseado no conhecimento objectivo, comprovado racional e empiricamente, cede lugar a uma nova e mais ampla visão do mundo procurando compreender a sua unidade, complexidade e contexto. O sujeito e o objecto são activos na sua relação com o meio envolvente sendo as influências da interacção recíprocas e entre estes três elementos (sujeito, objecto e meio).

Há uma relação dialéctica entre o sujeito e o objecto, num processo marcado pela integração, continuidade e articulação teórico-prática (Moraes, 2005) que ajuda, antes de mais, a valorizar o indivíduo como agente responsável pela construção do seu conhecimento.

A escola da actualidade enfrenta um difícil, com uma clara função social (Sacristán & Gómez, 1996), cujos resultados são muitas vezes incertos: levar os alunos a aprender através do ensino. É principalmente na escola que se realiza a socialização intelectual da criança “a escola é uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução, industrial e liberal, que baliza o início da modernidade e que introduziu três novidades: o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno: uma nova forma de socialização escolar” (Canário, 2001).

Contudo, a escola de hoje, não é a mesma escola dos maravilhosos e grandiosos anos trinta ou da escola republicana do início do século. Sabe-se pois que as diversas mutações que esta instituição tem sofrido podem ser sintetizadas numa fórmula bem simples e definida: a escola passou de um contexto de certezas (período de harmonia entre a escola e o seu contexto externo), para um de promessas (período marcado pelo crescimento exponencial da oferta e do aumento da procura) (Canário, 2001), e de este último para um de incertezas (conflitos culturais, políticos e económicos muito reais no

interior e no exterior do nosso sistema educativo) (Apple, 1987 citado por Juarez. X, 2001). Contribui para esse estado, o facto de actualmente a escola já não deter a exclusividade na veiculação da informação.

Grosso modo, a incumbência actual das escolas é sobretudo formar os cidadãos, promovendo o desenvolvimento de competências que lhes permitam assimilar criticamente a informação (Pozo & Monereo, 1999).

Perante este que se apresenta como um novo paradigma educacional é, necessário criar respostas positivas para servir uma sociedade caracterizada pela complexidade das exigências no trabalho e pela relevância do desenvolvimento de competências dos indivíduos para a resolução de problemas (Pereira, 2001).

Ao falarmos das finalidades da educação é importante olharmos o Relatório da UNESCO elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Delors, 2000), onde são considerados como pilares essenciais a uma nova Educação o: aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser.

Para Terceiro (1997) a transição do velho para o novo modelo educacional, baseia-se sobretudo na alteração progressiva de hábitos, associada a progressos tecnológicos.

A acentuação das desigualdades sociais, as exclusões e a não empregabilidade, dentre outros traços marcantes de desagregação social exigem a tarefa urgente de formamos pessoas capazes de fazer frente à existência de preconceitos e uma política da competição e do sucesso individual.

A aclaração da relação entre educação e tecnologia está na ordem do dia e ocupa a atenção de uma grande parte de educadores e pesquisadores da área educacional. Se por um lado Rezende (2000) procura explicitar que a questão não se deve colocar na utilização, ou não, das tecnologias na educação mas sim na forma como isso deve ser feito, por outro, Levy (1994) procura desmistificar a ideia de uma tecnologia que massifique e constitua uma ameaça à subjectividade, à autonomia e à individualidade.

Olhando retrospectivamente apercebermo-nos de um debate curricular que tem estado a cargo das esferas centrais de decisão nos sistemas educacionais.

Como nos alerta Demo (1993), “se a tecnologia não for adequadamente educada, pode incidir em envelhecimento precoce, em vez de renovação, porque nada mais velho do que sucata, mesmo recente”. Com certeza que as tecnologias da informação e da comunicação permitem uma maior dinamização dos espaços do conhecimento,

dinamização essa que segundo Assmann (1999:27) “é a tarefa emancipatória mais significativa nos dias de hoje”.

Contudo a entrada das novidades tecnológicas na escola faz-se com relativa facilidade uma vez que o campo educativo, pela sua extensão, é sempre visto como um excelente mercado para colocação de todo tipo de produto e sobretudo porque predomina ainda na sociedade a visão de que o bom ensino resulta apenas dos bons meios e métodos utilizados.

É, antes de mais, importante perceber que o termo Tecnologia Educativa tem sofrido alterações devido à própria transformação do paradigma educacional vigente ao longo das últimas décadas Cabrero (1999, citado por Marquès, 1999). Nesse sentido, o mesmo autor qualifica o conceito de tecnologia educativa de: integrador (utilizado em diversas áreas do conhecimento), vivo (está sujeito às alterações do contexto educativo e das ciências que o alicerçam), polissémico (devido aos vários significados que adquiriu e contraditório (tanto desperta defesas radicais como oposições frontais).

Conforme esclarece GarcíaVera & Pastor (1997) há contradições inerentes à definição do conceito dependendo do posicionamento teórico de quem o define e dos campos de aplicação na educação visados, dado que são muito diversificados. Também para Costa (2008) diferentes acepções do termo *tecnologias* podem ser encontradas ao longo dos últimos cem anos, não apenas em função do aparecimento, a cada momento, de novos meios tecnológicos colocados ao serviço do ensino com também, devido às diferentes linhas e estádios do pensamento sobre a sua utilização para fins educativos.

Na actualidade, a abrangência do conceito tende a alargar-se, uma vez que se encontra alicerçado a ciências tão distintas como, didáctica e currículo, pedagogia, Comunicação, psicologia, sistemas, entre outras.

Desta feita, a tecnologia educativa poderá ser interpretada como a teoria e a prática do desenvolvimento, selecção e utilização, avaliação e gestão dos recursos tecnológicos aplicados aos ambientes educativos. (Marquès, 1999).

Os recentes progressos tecnológicos reformam de igual forma esta tendência para a aglutinação, desenvolvendo-se as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em vertentes tão diversas como as rádios, televisões, microinformática, redes digitais, videoconferência, produtos multimédia e Internet (Patrocínio, 2002). Deste modo, da associação entre informática em telecomunicações nasceu e generalizou-se o conceito tecnologias de informação e comunicação (TIC) (Ponte, 2000).

Concordo com Castells (1999) quando afirma que a tecnologia não determina a sociedade, contudo a integração das TIC na escola tem sido, de um modo geral, bem encarada pelos educadores e pela opinião pública e a sua integração nas escolas poderá dever-se sobretudo às pressões exteriores da sociedade (Pais, 1999).

Há contudo de colocar algumas reservas quanto à introdução da tecnologia na educação pois, o facto de esta ser introduzida na escola não significa que seja realmente integrada nesta, ou seja, é possível falar de tecnologia na educação mas nem sempre de tecnologia educativa (Velasco, 2002).

É necessário “mergulhar na acção... e sair dela diferente, mais rico de vivências e de conhecimentos que são nossos porque todo o nosso ser participou na sua conquista” (Medeiros;1975)<sup>2</sup>, sendo que desta forma o problema da integração nas escolas ultrapassa os limites do educacional e é de interesse cívico, cultural, económico e político.

As TIC são hoje mais do que um simples meio de contacto e transporte de informação. Esta apresenta-se como o instrumento para a aprendizagem e construção colaborativa do conhecimento, desenvolvendo novas formas para o modo como os alunos aprendem e também novos contextos para a realização de aprendizagens on-line. De acordo com Resnick (2002), as tecnologias estão a mudar o modo como os alunos aprendem e também o que aprendem.

A escola de hoje tem que, em diferentes níveis, dar conta de três analfabetismos, o da lecto-escritura, o sócio-cultural e o tecnológico. A escola tem e deve permitir que as pessoas aprendam a ler, a escrever e que saibam em que tipo de sociedade se vive aprendendo a interagir com tecnologias complexas. Como Assmann (1999) destaca, toda a escola que se mostrar incompetente para derrotar qualquer um desses analfabetismos é socialmente retrógrada.

Pelos motivos anteriormente explanados, desenvolveu-se um novo conceito de iliteracia que já não designa exactamente o analfabetismo. Expressões como info-exclusão, ciber-exclusão ou tecno apartheid referem-se à incapacidade de utilizar as tecnologias de informação e de comunicação.

Estes aspectos exigem que os indivíduos sejam alfabetizados no uso de instrumentos electrónicos e saibam produzir, utilizar, armazenar e disseminar novas

---

<sup>2</sup> Medeiros, M. A. (1975). *As Três Faces da Pedagogia*. Biblioteca do educador. Livros Horizonte.

formas de representação do conhecimento utilizando linguagens digitais (Moraes, 2005).

O relatório da *Jobs for the Future* (2004)<sup>3</sup>, destaca a necessidade de encadeamento no percurso de aprendizagem dos sujeitos, não só dentro do próprio sistema escolar como também na ligação entre a escola e a vida activa, destacando ainda mesmo a ligação desejável entre formação, escola e trabalho, considerada a chave para o sucesso da integração social.

Ligar o homem ao mundo é necessário e as novas Tecnologias da Informação e Comunicação, com especial ênfase na Internet, permitem-no com grande facilidade, através de ofertas tão distintas como: blogs comunitários, fóruns on-line, as comunicações – via e-mail, o chat, entre muitas outras.

Permitir aos alunos que o uso do computador agregue valores à sua formação, valores que vão muito além de simplesmente saber operar uma máquina e decodificar ícones, segundo Dougiamas (s.d), “não só trata a aprendizagem como uma actividade social, mas focaliza a atenção na aprendizagem que acontece enquanto construímos activamente artefactos (como textos, por exemplo), para que outros os vejam ou utilizem”.

Como pode facilmente ser constatado por tudo o que foi anteriormente explanado, assistiu-se no decorrer dos últimos anos, a um rápido crescimento e desenvolvimento das novas tecnologias nomeadamente do software informático e das redes de comunicação globais através da Internet.

A utilização destas tecnologias no ensino para Mesquita (2002), permite ao aluno desempenhar um papel mais relevante no seu processo de aquisição de conhecimentos, ter uma aprendizagem mais rica, mais rápida e com menos custos e ainda proporcionar-lhes uma maior autonomia, pois “a utilização de meios tecnológicos em educação tem, na essência, duas posturas diferenciadas (...) uma, que os coloca ao serviço exclusivo do professor (educador, formador), apoiando-o na tarefa de comunicação e transmissão do saber; outra, que sugere e fundamenta a sua importância sobretudo ao serviço do aluno, como organizadores e facilitadores da aprendizagem” (Bouthours, 1987; Costa, 2007 citado por Costa, 2008).

Contemporaneamente, um dos grandes desafios que se coloca é a descoberta de novas formas de aprendizagem a partir das tecnologias disponíveis no mercado, onde

---

<sup>3</sup> Organização Norte-Americana com parceiros na educação, nos negócios, no governo e nas comunidades.



não se privilegie só o ensino formal mas toda a forma possível de aprendizagem quer seja informal ou não formal.

Na perspectiva de Miranda (2000) o computador é como um instrumento polivalente que o sistema de ensino coloque o computador à disposição do aluno como um instrumento de aprendizagem (Santos, 1997).

Neste sentido, poder-se-ão encarar as tecnologias de informação fornecedoras de diferentes perspectivas e interpretações da realidade, promovendo a reflexão crítica, reflexão essa que contribui para que a pessoa possa analisar os pressupostos que guiam a sua acção. As tecnologias oferecem assim, um novo espaço ao percurso pessoal e autónomo de aprendizagem, ou seja, à aprendizagem auto-dirigida, forma de aprendizagem de grande relevo na área da educação de adultos (Long, 1992)

A Internet, neste tipo de casos, poderá apresentar-se como um poderoso recurso que possibilita à pessoa adquirir novos conhecimentos e ideias bem como, trocar informações, contribuindo assim para um maior controlo sobre o processo de ensino-aprendizagem (Moura 1997, 1998).

Disponibilizando uma verdadeira democratização de acesso ao conhecimento, as tecnologias, poderão facultar uma possibilidade acrescida para que a pessoa possa assumir o seu próprio poder de formação, promovendo o seu processo de auto-construção pessoal (Canário, 1999) não devendo a mesma limitar-se à sua dimensão de receptor mas sim, assumindo um papel activo como emissor e receptor simultaneamente (EMEREC).

O acesso a diversas formas de ver e interpretar o mundo, facultadas pelo acesso a diferentes perspectivas e interpretações da realidade mediante o uso e utilização das TIC, podem contribuir para que a pessoa analise os pressupostos que guiam a sua acção, funcionando assim como um novo espaço de aquisição de saberes, potenciador da sua própria, ultrapassando assim uma visão radicalista do conhecimento.

Hoje em dia, os novos recursos oferecidos pelo desenvolvimento das tecnologias têm gerado novas atitudes e novas maneiras de viver com consequências no quotidiano das pessoas. Parafraseando Adell (1997, cit. Gonzalez, Gisbert et al., 1996), as TIC são um conjunto de processos e produtos derivados das novas ferramentas (*hardware e software*), suportes de informação e canais de comunicação, relacionados com o armazenamento, processamento e transmissão digitalizada da informação.

Neste sentido e aliando a educação num sistema de ensino-aprendizagem com auxílio da tecnologia e com base no ideal da educação à distância surge o termo e-

learning que de forma progressiva se vai adaptando e implementando de acordo com as constantes mutações educativas.

As definições de e-learning existentes na literatura são diversas mas traduzindo à letra poderemos interpretar “*learning*” como aprendizagem e “*e*” de electrónica, ou seja, falamos de um processo de aprendizagem mediado electronicamente.

Este termo obedece, na minha opinião, aos parâmetros da educação à distância que segundo Desmond Keegan (1986) é caracterizada por uma ausência entre o professor e o aluno, a influência de uma organização educativa (tanto no planeamento como na preparação de materiais de aprendizagem e na disponibilização de serviços de suporte ao aluno), a utilização de média técnicos (materiais impressos, áudio, vídeo ou computador), a provisão da comunicação em dois sentidos e a quase permanente ausência de um grupo de alunos ao longo de um processo de aprendizagem.

Para além das características inerentes à educação à distância, o e-learning veio acrescentar a componente da comunicação e da interacção via net entre todos os intervenientes, não só como uma possibilidade viável do ponto de vista económico e tecnológico mas também como uma potencial estratégia pedagógica adequada ao domínio da formação de adultos.

De facto, poderemos conceber o e-learning como um processo de educação on-line cujo treinamento fez explodir as possibilidades para difusão e partilha do conhecimento como forma de democratizar o saber para as camadas da população, a qualquer tempo e hora e em qualquer lugar. Esta partilha em tempo real, seja de carácter síncrono (professor e aluno em aula simultaneamente – chat, telefone, vídeo e web conferência, entre outros) ou assíncrono (professor e aluno não se encontra em aula ao mesmo tempo – e-mail e fóruns, por exemplo), é *pontencializadora* de um processo de interacção entre os participantes, para a qual foram disponibilizados ao longo dos tempos, os LMS’s (Learning Management System), sistemas de gestão de ensino e aprendizagem na web.

Um dos principais desafios da sociedade é a comunicação em rede que como refere Castells (2001) consiste na “aquisição das capacidades de construção do conhecimento e processamento da informação”. Comunicar e aprender em rede, traduz-se numa mudança de espaços e processos de educação, na concepção e desenvolvimento de novas abordagens para a realização de aprendizagens on-line que compreendem formas novas de comunicar e também de aceder à informação.

As comunidades on-line, com as suas socializações e relações próprias, são um meio e o suporte para a partilha de informação e para o envolvimento na construção colaborativa das aprendizagens “aprendizagem colaborativa é uma situação na qual dois ou mais indivíduos aprender (...) em conjunto” (Dillenbourg, 1999).

Para Rheingold (1993), Morais, Miranda, Dias & Almeida (1999) e Costa (2004), um ambiente virtual por ser de fácil acesso (uma vez que está disponível na Internet) permite ao aluno: aprender em qualquer lugar e a qualquer hora do dia, ter à sua disposição diversos documentos (textos on-line, artigos, manuais), recursos (software, pesquisa), assim como também formas variadas de comunicação.

Em suma, a interactividade que todo este processo sugere, segundo a corrente sócio-interaccionista, passa a ser encarada como um meio de comunicação entre actores educativos, facto esse que mais do que uma alternativa ao ensino, se apresenta como uma resposta às necessidades emergentes de uma sociedade caracterizada por elevados índices de competitividade em que o “tempo” se apresenta como factor crítico e determinante: “o acesso ao conhecimento deve ser possível a qualquer momento e em qualquer lugar e, acima de tudo, quando é considerado necessário e oportuno” (Rosenberg, 2001).

### *As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e o Currículo*

Vivemos numa época que é palco de imensas mutações facilmente associadas a factores políticos, científicos, culturais, económicos e irrefutavelmente ao desenvolvimento premente e acelerado das novas Tecnologias de Informação e Comunicação que em muito têm contribuído para o aparecimento e desenvolvimento de novas dinâmicas despoletadoras de fenómenos como a interdependência e a globalização.

Este fenómeno de interdependência/globalização tem, por seu lado, provocado acentuadas alterações económicas que têm levado ao aparecimento de novas exigências sociais. Neste contexto, o sistema de ensino português tem vivido de frequentes reajustamentos ou mais usualmente das chamadas reformas, de forma a rentabilizá-lo perante as novas e consequentes exigências sociais, tendo-se assistido por isso à emergência de um novo pensamento e discurso curriculares.

Desta forma, o desenvolvimento curricular “processo contínuo e dinâmico de negociação de sentidos entre teoria e prática, entre o currículo ideal<sup>4</sup>, o currículo formal<sup>5</sup> e o currículo real<sup>6</sup>” (Peralta, 2002) tem ao longo dos tempos, sido influenciado por episódios históricos.

Adquirindo tão acentuada relevância na área da educação, o conceito de “*currículo*” deu origem a uma confusão terminológica, despoletando divergências em relação ao pensamento curricular, tendo por consequência, dado origem a diversos modelos curriculares, tendo-se destacado de entre estes: o modelo por objectivos, o modelo de input (processo) e finalmente o modelo de análise situacional ou cultural.

Contudo é, antes de mais, importante tentar clarificar o termo *currículo* de forma a poder entender a contextualização de tais modelos e da sua importância em todo o percurso curricular.

A palavra “currículo” é um conceito polissémico, ambíguo, não unívoco, de natureza imprecisa por existir “na diversidade de funções e conceitos em função das perspectivas que se adopta”, conforme refere Ribeiro (1991). Hueber (1985) afirma que uma só palavra possui intenções diferentes e paradoxais, e também ele insiste no carácter ambíguo e impreciso do termo quando associado a programas educativos das escolas.

Provém, do étimo latino *correre* que significa caminho, jornada, percurso. Sendo o curriculum vitae o percurso de uma determinada pessoa, então o currículo (da educação formal ou informal) poderá ser o projecto que obedece a propósitos bem definidos.

Em relação à variabilidade conceptual do termo são duas as definições mais comuns que se contrapõem: uma formal, como um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades; outra informal como um processo que decorre da aplicação do referido plano.

No que respeita à 1ª perspectiva estão presentes as definições que olham o currículo como um conjunto de conteúdos a ensinar e ainda, fundamentado e implementado num sistema tecnológico, como um plano de acção pedagógica. Em

---

<sup>4</sup> Currículo ideal é considerado como sendo a junção entre o currículo formal e o currículo real, ligado a algumas ideologias.

<sup>5</sup> Currículo formal é um currículo que tem determinada organização que é visível. Estrutura, com uma determinada visibilidade, que “oferece” disciplinas.

<sup>6</sup> Currículo formal ou emergente opõe-se ao formal, é aquilo que se vê e aquilo que realmente ocorre. Isto porque há coisas que estão escritas no papel e que por vezes não são aprendidas ou concretizadas.

relação à 2ª perspectiva, há o lugar para as definições que caracterizam o currículo como conjunto de experiências educativas, sistema dinâmico, probabilístico e complexo, não tendo, no entanto, uma estrutura predeterminada.

Outras definições de currículo olham para ele ou como um conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos num determinado contexto escolar, ou como propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação. Ou seja, o currículo não será conceituado como plano previsto, mas como um todo organizado de acordo com questões previamente planificadas, valorizando experiências e processos de aprendizagem

Efectivamente, o currículo apresenta-se como um campo em contínuo debate, quer por intermédio de teorias que são modos de interpretar processo e práticas de (des) construção da realidade (Kemmis, 1988; Tadeu da Silva, 2000; Pacheco, 1996), quer por intermédio de concepções que funcionam como tentativas de enquadramento das políticas curriculares (Gimeno, 1988).

Como reconhece Ireno Berticelli (2000:168): “o currículo é um dos lugares em que se concede a palavra ou se torna a palavra no jogo das forças políticas, sociais e económicas (...), no currículo pode-se ler, assim, a estrutura social, as estratificações, o pensamento dominante”.

No texto “Currículo: conceituação”, J. A. Pacheco afirma utilizar-se o termo currículo com muitas e diferentes acepções. Não tem tradição académica em Portugal, mas é muito usado (de forma extremamente inconveniente) por professores, políticos, alunos, encarregados de educação, entre outros. Ou seja, segundo Contrera (1990), a origem do currículo como campo de estudo e investigação não é fruto de um interesse meramente académico, mas de uma preocupação social e política para tratar e resolver necessidades e problemas educativos.

De entre as acepções mais comuns, sobressaem (atendendo à sua natureza e âmbito) a que define o currículo como algo que se visa, como intenção ou objectivo e a que o define como algo que se experiencia, como interacção e processo. Na primeira perspectiva, o currículo pode ser definido como um “plano” concebido anteriormente à situação de ensino-aprendizagem, já na segunda o currículo é descrito como interacção e experiência actual de aprendizagem, coincidindo com a efectiva situação de ensino. Tais definições salientam, na minha opinião, três conceitos fulcrais inerentes ao currículo: objectivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, experiências ou processos de aprendizagem.

Apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e conhecimento especializado não existe ainda um acordo sobre o seu verdadeiro significado, por isso, insistir numa definição de currículo poder-se-á tornar negativo e extemporâneo.

Segundo Tanner e Tanner (1987), a divergência em relação ao currículo será um dos aspectos positivos do campo curricular, pois irá manter a investigação mais interessante. O currículo, enquanto projecto educativo e didáctico, leva-nos a ver três pontos-chave: “um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e actividades; de um contexto específico – o da escola ou organização formativa”.

Em relação às primeiras definições de currículo, propostas por Tyler<sup>7</sup>, e apoiadas (por vezes modificadas) por alguns dos seus seguidores: Wheeler (1967), Taba (1962) ou Bloom, parecem corresponder a um plano de estudos, ou programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas. É neste ponto que se denota a importância do currículo representar algo muito planificado, sendo então implementado na base do cumprimento das intenções previstas. Os objectivos e conteúdos a ensinar são fundamentais para se definir o currículo.

Nesta linha de raciocínio, cria-se uma teoria que encara o desenvolvimento curricular como uma tentativa de estandardizar os meios pelos quais os resultados específicos pré-determinados podiam ser alcançados, ou seja o sucesso devia ser julgado pela dimensão em que os resultados igualavam as previsões.

Este é o sentido tradicional de currículo para Januário (1988) que equivale a um conjunto de áreas disciplinares e de matérias, existindo, no entanto, em mais três sentidos: formal ou administrativo – definição próxima da dada anteriormente, experiencial – respeitando todas as definições operacionais que englobam as experiências de aprendizagem em que o aluno vive sob a responsabilidade da escola, e behaviorista – que tem por base a previsibilidade comportamental, em especial os resultados observáveis esperados.

Mais tarde a este modelo curricular por objectivos, vem contrapor-se o de processo ou de *input* que surge sobretudo das críticas tecidas ao anteriormente preconizado por Tyler e seus seguidores.

---

<sup>7</sup> Modelo por objectivos também denominado de modelo industrial ou de produto (output), in R. Machado, F.A. et al. Currículo – Problemas e perspectivas. Rio Tinto: ASA, 1991.

Para além de não ser apropriado aplicar o modelo industrial à acção educativa (Sockett, 1976), torna-se muito mais apropriado especificar os conteúdos e os princípios estabelecidos do que especificar objectivos (Stenhouse, 1976)<sup>8</sup> de forma a oferecer uma abordagem racionalizadora da acção educativa e um acréscimo de rentabilidade dos esforços educativos. De facto o modelo por objectivos é abandonado exactamente por reflectir um modelo de pedagogia hierárquica que afasta a planificação da acção (Sacristán, 1985) não podendo por isso mesmo, o discurso e carácter pedagógicos ser reduzidos a um problema meramente técnico e/ou tecnológico.

Esta nova definição de currículo descreve-o como um conjunto das experiências educativas vividas num determinado contexto, ou como propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação, ou seja, o currículo não será conceituado como plano previsto, mas como um todo organizado de acordo com questões previamente planificadas, valorizando experiências e processos de aprendizagem.

Assim, o currículo pode ser visto numa dimensão política da educação, isto é, como se fosse um instrumento que reflecte relações existentes entre a sociedade e escola, e os interesses individuais e os de grupo, ou ainda os interesses políticos e os ideológicos pois que, a sua noção – pautada pela imprecisão conceptual – tem sido motivo de constantes debates que se enquadram como um texto de poder (Tadeu da Silva, 2000) cujo entrelaçamento e contextura se faz a partir de factores políticos, sociais, económicos, ideológicos e culturais (Pacheco, s.d).

Tal como refere Kemmis (1988:44), o currículo deve ser estudado “na relação com as condições históricas e sociais em que se produzem as suas diversas realizações concretas e na ordenação particular do seu discurso e ainda na relação que tem com o contexto de implementação, normalmente com a escola ou instituição de formação.”

Para muitos agentes e actores educativos o currículo é encarado como o elenco de disciplinas não sendo, na minha opinião, nada arriscado afirmar que a visão de currículo como um conjunto de disciplinas com os seus programas de ensino que devem ser cumpridos num determinado tempo, é a que ainda prevalece na escola.

Na verdade, essa concepção é consonante com a visão dominante do que é a escola ou do que é ensinar ou educar, sendo o currículo baseado na padronização e na

---

<sup>8</sup> Teórico ao qual muitas vezes o modelo curricular de processo ou input é associado.

eficiência. É um currículo de planeamento baseado na fragmentação, no isolamento e na atomização, é o currículo da previsibilidade.

É com esse currículo que a escola tem vindo a garantir a clonagem social (Baudrillard, 2002) através da qual os seres se tornam cópias fiéis uns dos outros. É esse currículo também que nas sociedades, sobretudo naquelas onde as desigualdades são mais acentuadas, reflecte a distribuição do poder e os mecanismos de controlo social.

Por tudo isto, não é sem razão que a escola começa a olhar com preocupações para a questão do currículo, sendo essas mesmas preocupações, em última análise, preocupações com a própria função social da escola.

O currículo deve ser encarado como uma peça fundamental do projecto político-pedagógico da escola, e ser traduzido em conteúdos, formas, estratégias e outros elementos – do próprio projecto da escola, que lhe dá a sua identidade, a sua razão de ser, e que se justifica pela aprendizagem, pois o currículo define-se em função do tipo e da natureza das aprendizagens que se visam (Maria do Céu Roldão, 2000).

O reconhecimento hoje é de que o currículo é um conjunto de factores das mais diversas ordens, históricos, políticos, ideológicos, sócio-culturais e científicos por isso, tal como o próprio conhecimento, não pode mais ser uma criação definitiva, um elemento estático na escola.

Conforme nos alerta Goodson (1995), é preciso abandonar o enfoque único posto no currículo como prescrição, ou seja, devemos adoptar o conceito de currículo como construção social, sobretudo a nível de processo e prática – currículo como praxis – não em termos de conteúdo ou materiais mas em termos de processo de desenvolvimento, diálogo, investigação, transformação (Silva, 1998).

É este, o currículo da integração eclética buscada no pós-modernismo. É a integração que é processo vivo, que é negociada mas não pré-ordenada, que é criada e não descoberta, que depende, em parte, de cada um de nós e de nossas acções (Doll, 1997). O currículo pós-moderno deve, por isso mesmo, ser rico em diversidade, problemas e heurística para que se possa propiciar um ambiente em que se estimule a exploração (Doll, 1997).

É nesta linha de ideias que os discursos educacionais defendem que a escola deve dar prioridade ao desenvolvimento de competências, e não à transmissão de conhecimentos. Esta visão parece, em minha opinião, estar ligada à visão de Perrenoud (1999), ao enfatizar que os currículos voltados para a construção de competências



devem promover uma limitação “drástica da quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos” dando prioridade a conteúdos que possam ser exercitados, no âmbito escolar, pela mobilização em situações complexas.

Ao defender um ensino voltado para a construção de competências, Perrenoud (1999), refere que a escola só pode preparar para a diversidade do mundo trabalhando-a explicitamente, aliando conhecimentos e *savoir-faire* a propósito de múltiplas situações da vida de todos os dias. Num currículo voltado para a construção de competências, o que importa não é a transmissão do conhecimento acumulado, mas sim a virtualização de uma acção, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projecta (Machado, 2002).

Neste sentido, acredito que as novas tecnologias se podem encaixar com muita propriedade pois como destaca Castells (1999), as tecnologias não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos, são de facto tidas em conta como algo integrador, vivo e polissémico (Silva, 1998). Para Doll (1997:24) “o currículo, tal como as nossas criações, deve ser multifacetado, misturando o tecnológico com o humano, o provado com o inovador”.

Sabemos actualmente que os meios, por mais sofisticados que sejam, não são capazes, *per se*, de promover mudanças substanciais na área educacional e que a mera utilização de novas tecnologias na escola não implicam o surgimento de novas concepções e práticas pedagógicas e na transformação da cultura educacional da instituição.

Nunca, como hoje, tantos e tão variados meios e recursos foram colocados à disposição da educação escolar. A tecnologia educacional deve adequar-se às necessidades de determinada concepção de educação, colocando-se inteiramente ao serviço dos seus objectivos, nunca determinando-os uma vez que esta se constitui como um meio de organização de tarefas de aprendizagem: “O currículo, numa estrutura pós-moderna, não é um pacote; ele é um processo-dialógico e transformativo, baseado nas interacções ou transacções...” (Doll, 1997, citando Rorty).

Poderemos de facto constatar que, a tecnologia educativa se ligada ao processo de desenvolvimento do currículo, desempenha diversas funções, das quais destacamos a estruturação da realidade e a configuração da relação que o aluno mantém com o conhecimento (Zabalza, 1987).

Para Lundgren (1993), Kemmis (1988) e Peralta (s.d) o currículo é sinónimo de texto, ou seja, passa por ser uma proposição de carácter pedagógico que instaura uma

comunicação protelada entre o tempo de emissão e o tempo de recepção da mensagem, facto este que pode eventualmente introduzir conflitos e estabelecer cânones para e na sua interpretação.

Neste sentido, é possível considerarmos que as tecnologias poderão assumir uma função de controlo do conhecimento, contribuindo assim para a eficácia do processo de aprendizagem uma vez que, o currículo como texto, se veiculado pela escrita e oralidade torna-se empobrecedor pois contribui para a manutenção dos processos de aprendizagem condicionados a tempos, espaços e também ritmos de aprendizagem.

Deste modo, a relação entre o currículo e as tecnologias realiza-se por intermédio de diversas práticas de reorganização dos processos de aprendizagem, reorganização essa que reflecte análogas práticas de trabalhar a informação e a sua eventual transformação em conhecimento escolar.

De facto “a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em uso moderno da impressão. Uma verdadeira integração da informática (como do audiovisual) supõe portanto o abandono de um hábito antropológico mais que milenar o que não pode ser feito em alguns anos.” (Pierre Lévy, idem, ibidem).

Em suma, apesar das diferentes perspectivas e dualismos que circundam o conceito de currículo, este define-se como um projecto, cuja construção e desenvolvimento é interactivo e que, sobretudo, requer unidade, continuidade e interdependência entre o que é decidido ao nível do plano oficial e do processo de ensino-aprendizagem.

### *Portefólios Digitais*

O conceito de portefólio tem as suas origens e primeiras utilizações em actividades profissionais particularmente associadas ao grafismo e à imagem, no entanto, estes foram sendo adaptados a outras áreas de intervenção, começando a surgir também em contextos educacionais, formativos e escolares.

Contudo, apesar do consenso que parece existir no reconhecimento dos portefólios como estratégias promotoras da aprendizagem por parte dos mais variadíssimos intervenientes educativos (Tosh & Werdmuller, 2004), a sua utilização é ainda restrita no contexto educacional e nas nossas escolas (Soeiro & Silva, 2005), sobretudo como estratégia de promoção de aprendizagens, como instrumento de

avaliação e como ferramenta de desenvolvimento profissional dos professores (Soeiro & Silva, 2005; Alves, 2005).

Não obstante a construção de portefólios, apresenta objectivos de natureza bastante distinta, diversidade esta que leva Barret (2005) a afirmar que o termo portefólio deverá ser sempre acompanhado de um adjectivo ou um termo modificador que descreva o propósito para o qual está a ser (ou foi) elaborado. Entre outros, poderemos considerar a existência de portefólios de apresentação profissional, portefólios de aprendizagem e também portefólios de avaliação.

Vários estudiosos e investigadores da educação têm, nos últimos anos, direccionado as suas atenções para a problemática da avaliação. Como referiu Hernandez (2000) há uma evidente rejeição àquela concepção do saber como acumulação descontextualizada de informação; do ensino apenas como transmissão de mensagens codificadas; e da aprendizagem como repetição escrita do conteúdo transmitido pelo professor e pelo material didáctico.

Será correcto afirmar que esta crítica implica uma reflexão sobre o papel histórico da avaliação. Tanto para Moulin (2005) como para Hernandez (2000) as estratégias de avaliação da aprendizagem têm procurado desenvolver processos democráticos, justos, qualitativos e significantes, surgindo neste contexto uma nova proposta de avaliação do processo de aprendizagem.

Por isso mesmo, um portefólio de carácter avaliativo é também simultaneamente um portefólio de aprendizagem pois o que se pretende é avaliar as aprendizagens efectuadas pelos alunos não só em termos de produtos mas também de processos, ou seja, tem segundo as palavras de Costa (2008) uma função de auto-regulação (inerente ao processo) e simultaneamente uma outra de certificação (inerente ao produto).

O desenvolvimento e manutenção do portefólio e das suas actividades evidenciam as potencialidades desta estratégia na construção do conhecimento individual e colaborativo do aluno pois, não se baseia apenas no produto final mas também no próprio processo de aprendizagem.

Desta forma, os portefólios podem influenciar positivamente as formas como se ensina, se aprende e se avalia, podendo dar origem a uma outra “cultura”, a uma outra ideia de sala de aula, a de um local em que as aprendizagens se vão construindo, em que se reflecte e pensa, em que se valorizam as experiências, intuições e saberes de cada aluno, em que se acredita que as dificuldades podem ser superadas e em que se aprende. Como salienta Kubs (1994:335, citado por Gomes 2008 in Costa & Laranjeiro,

2008:17) “perhaps the most important argument favouring the use of portfolios is its power to bring about change”

Com o uso do Portefólio, a avaliação é mais efectiva e sobretudo formativa, uma vez que acontece na intimidade da sala de aula onde a relação professor/aluno é mais estreita, especialmente na auto-avaliação feita pelo aluno e pelo professor individual e/ou colectivamente. De facto, a avaliação baseada em portefólios não se constitui como uma alternativa meramente formal à avaliação tradicional, tem implicações profundas na concepção de currículo e de aprendizagem, bem como na relação escola-família.

Como referem Fernandes (1992) e Cardoso (1994) este apresenta-se como uma colecção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos pelo aluno ao longo de um dado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão pormenorizada das diferentes componentes do seu desenvolvimento e que lhe permite sobretudo: reflectir autonomamente, assumir a responsabilidade pelas suas aprendizagens, reconhecer e acompanhar as suas falhas e prioridades e comunicar oralmente no um para um com o seu professor acerca do trabalho escolar.

Segundo Hernandez (2002) o portefólio é um continente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da Escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo.

Por conseguinte, esta forma ordenada de desenvolvimento intelectual do estudante, promove uma forma de avaliação dinâmica realizada pelo próprio e mostra-se capaz de evidenciar o caminho do seu desenvolvimento pois “the potencial portefólios have been used bringing about a change in pedagogical practices and scholl assessment...” (Costa & Laranjeiro, 2008:9-10)

Segundo Vieira (2002), o portefólio além de seleccionar e ordenar evidências de aprendizagem do aluno, possibilita também identificar questões relacionadas ao modo como os estudantes e os educadores reflectem sobre quais os reais objectivos da sua aprendizagem, quais foram cumpridos, e quais não foram alcançados uma vez que tal como Klenowski (2002) o portefólio não é em si mesmo um fim, mas um processo que ajuda a desenvolver a aprendizagem.

De facto, a implementação destas inovações tecnológicas colocam novos desafios aos educadores no sentido de repensarem, desenvolverem e de reestruturarem a

escolarização, nomeadamente aos professores “there are clear evidences of the interest on digital portfolios in Education, at last in what concerns the official policies concerning either to teachers or the students” (Costa & Lanrajeiro citando Costa, Rodrigues & Peralta, 2006:105).

Tal como referem Costa, Rodrigues, Peralta & Raleiras, 2008 (citando Barret, 200; Zeichner & Wray, 2001) “the portfolio has been defended as a strategy, which favours the Professional development of the teacher” pois “It contributes to displaying growth over a period of time and particularly to stimulating critical thought on educational practice”.

No sistema educativo, o construtivismo - processo activo de construção - é cada vez mais o paradigma alternativo ao objectivismo, inerente ao processo de aquisição de conhecimentos transmitidos pelo professor ou pelas *máquinas de ensinar* de Skinner (1972). O aluno “passa de um processador de conhecimento, papel que lhe outorgava o cognitivismo, para um construtor do conhecimento”<sup>9</sup>, centrando-o no próprio processo de aprendizagem, delegando ao professor novas funções de tutor/orientador, criando condições que facilitem a construção do conhecimento por parte dos alunos.

Contudo, é importante referir que este tipo de aprendizagem individualizada, não deve ser confundida e concebida sob o ponto de vista do isolamento social dos seus intervenientes mas, antes como um modelo social que encontra na Internet o suporte adequado à sua difusão (Castells, 2004), onde deverá haver uma clara intervenção entre como refere Coutinho (2005) os alunos, o professor, o conteúdo (currículo) e o contexto de aprendizagem.

Neste contexto, surge a utilização de portefólios digitais como ferramenta promotora da autonomia, interactividade e integração, ferramentas que podem e devem ser encaradas como alternativas de estimulação à auto-avaliação, à avaliação entre pares visando igualmente a procura contínua da melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem-avaliação.

Um portefólio digital (e-portfolio) é segundo Costa (2008) uma estratégia didáctico-pedagógica que favorece um ambiente de aprendizagem colaborativo, de aperfeiçoamento constante, com as tecnologias, ou seja, poderá ser encarado como uma estratégia que permitirá ao aluno construir e manter o seu repositório digital, através do

---

<sup>9</sup> Citação retirada de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4386/1/CISCI%202005.pdf> em 10/12/2008

qual demonstra as competências adquiridas, recebe o feedback do professor e colegas e, assim, reflecte acerca da sua aprendizagem (Tosh & Werdmuller, 2004).

Uma vez que, há uma possibilidade de acesso permanente a esse repositório (digital), há também uma contínua e participada construção e manutenção através da organização e reorganização dos conteúdos no decurso da aprendizagem (Tosh & Werdmuller, 2004).

A única diferença conceitual entre o portefólio tradicional (de papel) e o portefólio digital é o recipiente. Em lugar de colocar os artefactos em pastas, o aluno reúne-os e organiza-os, utilizando as tecnologias (Barret, 2005).

Nesse sentido, os portefólios digitais apresentam-se como um processo de produção de conhecimento e/ou colaborativo, que pressupõe a participação activa do aluno na construção do conhecimento, pois “ePortfolios are a learning tool and strategy that are strongly based on three competences: writing skills, reflexive skills and self evaluatino skills” (González & Ramírez, 2008:56).

De facto, a elaboração de portefólios em formato digital apresenta várias características que os padronizam como excelentes ferramentas para serem tidas em conta no processo de ensino-aprendizagem. A literatura cita vários benefícios, incluindo: mais interacção entre alunos (Wang, 2005), mais interacção entre alunos e tutores ou professores (Quebec, 2002) ou ainda a melhora da qualidade de trabalho, já que o aluno fica mais consciente ao saber que seu portefólio pode ser visto e avaliado por várias pessoas (Niguidula et al., 2005).

É certo que os portefólios existem há uma série de anos embora em suportes tradicionais, contudo a sua adopção em suporte digital, possibilita um conjunto bastante alargado de vantagens. Essas são, muitas das vezes, associadas à facilidade de actualização, armazenamento e distribuição de informação.

Como refere Afonso, Laranjeiro & Sousa (s.d) “Num portefólio digital ou e-portefólio, todos os documentos estão em formato digital e são ficheiros que se encontram armazenados em uma ou mais pastas”.

A criação de um portefólio digital poderá ser feito quer através do Word, do Powerpoint, de Blogs ou também da utilização do Moodle. Relativamente a esta última, é possível afirmar que as suas características poderão permitir a construção e manutenção de portefólios uma vez que, faculta o suporte ao conjunto elementar de funções de um sistema de portefólio: acesso condicionado, armazenamento de ficheiros

de evidências, suporte à criação e edição de documentos organizadores de reflexão associados às evidências e suporte à interação.

Apesar da utilização de portefólios por intermédio do Moodle só ser possível mediante a utilização de um computador com acesso à internet (para editar o Portefólio) e dessa construção ficar associada a uma instituição específica, a verdade é que as vantagens são muitíssimas “Ao publicar o seu portefólio no Moodle, este encontra-se permanentemente disponível on-line pelo que pode consultá-lo e actualizá-lo em qualquer computador, com acesso à Internet; o (...) portefólio está também disponível para os que a ele tiverem acesso, independentemente da hora e do local onde se encontram; não precisa de aplicações no computador que utilizar, uma vez que o Moodle disponibiliza ferramentas para transferência de ficheiros, de edição de textos e hipertextos e de comunicação. (Afonso, Laranjeiro & Sousa, s.d)

### *O Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC) e a Educação de Adultos*

A educação é sem dúvida um processo exclusivamente humano. Atendendo às restrições biológicas que cada espécie possui, é possível reconhecer a capacidade do ser vivo humano com todas as suas estruturas cognitivas de conseguir concentrar em si uma grande e indispensável quantidade de conhecimentos que o ajudam a reger e a guiar a sua vida.

Quando se fala em educação, fala-se em vida e a vida à qual nos referimos não é o simples facto de nos movermos, andarmos, comermos e trabalharmos, todavia, é sermos valorizados como homem e como pessoa, no respeito aos nossos sentimentos, direitos civis e jurídicos para preservação da nossa dignidade. Educar não se resume pois, a um processo profissional como outro qualquer com as suas impossibilidades, mas deve trilhar caminhos que de uma forma ou de outra, levem o educando a pensar sozinho e impulsioná-lo ao interminável desejo de reconstruir os seus próprios conceitos.

É, por isso, necessário entender o mundo e as suas transformações para que possamos ser verdadeiros educadores. De nada valerá o surgimento e emergência de distintos métodos e metodologias se ficarmos alheios a tudo o que se passa lá fora e nos limitarmos apenas às formalidades das instituições educativas.

Cada fase da vida possui características próprias. Tanto o homem como a sociedade modificam-se, e a educação é elemento fundamental para a necessária adaptação a essas modificações.

A partir da década de 60, a área de Educação e Formação de Adultos é significativamente marcada pela introdução do conceito de Andragogia no campo da aprendizagem dos adultos, termo este utilizado pela primeira vez por Malcolm Knowles, que ambicionava promover a “arte e a ciência (...) da aprendizagem dos adultos” (Knowles, 1996, cit. por. Januário, 2006), concedendo-lhe identidade e especificidade próprias.

Desse modo, tal como refere Lima (2004)<sup>10</sup> “se a Educação ao Longo da Vida (entendida como um Direito) foi um instrumento a favor da Democracia, a Aprendizagem ao Longo da Vida (entendida como um dever) está quase inteiramente preocupada com a caixa registadora” ou seja, o conceito de educação ao longo da vida, passa a ser encarado como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes, aptidões e da sua capacidade de discernir e agir.

O conceito “educação de adultos (formação de adultos)” apresenta-se como polissémico, na medida que se aplica a um conjunto de modalidades e situações educativas muito amplas e distintas. Compreende a alfabetização, o ensino recorrente, a formação profissional, a educação extra-escolar, a educação popular (todas as modalidades educativas, quer sejam formais, não formais ou informais). Formal ou informalmente, a educação de adultos constitui um instrumento e um meio de mobilização, organização e acção social.

Expressa pela importância que atribui às experiências de vida de que cada um é portador, a Formação de Adultos procura preservar “as qualidades humanas da pessoa, (o) respeito pela sua liberdade pessoal e o direito da escolha, valorizando a sua experiência subjectiva” (Januário, 2006).

Existe de facto, e paralelamente à educação formal (com objectivos claros e específicos e representada principalmente pelas escolas e universidades), em cada percurso de vida, um processo de educação não formal. Poder-se-á entender a ambiguidade desta modalidade educativa, já que ela se define em oposição (negação) à educação formal (mais usual entre nós). É mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática e os seus programas não precisam necessariamente de seguir um sistema

---

<sup>10</sup> Citando Boshier em <http://www.direitodeaprender.com.pt/troca.php?no=50>. Consulta realizada no dia 10 de Janeiro de 2009



sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem, pois como nos relembra Freire (1997) “Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação”.

A globalização do pensamento e da acção educativa historicamente marcados pela emergência do conceito de educação permanente, conduz a encarar o processo educativo como um *continuum* que integra e articula diversos níveis de formalização da acção educativa: “Um nível formal (...) ensino dispensado pela escola, com base na assimetria professor-aluno, na estruturação prévia de programas e horários (...), um nível não formal caracterizado pela flexibilidade de horários, programas e locais, baseado geralmente no voluntariado (...), um nível informal que corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes nem intencionais” (Canário, 1999).

Enquanto a aprendizagem efectuada nos sistemas de ensino e de formação formais é uma característica distintiva das sociedades modernas, a aprendizagem não formal é muito mais difícil de detectar e de apreciar pois esta abrange a aquisição informal de saberes, que pode ser descrita como uma aprendizagem não planificada em situações de trabalho, mas também as fases de aprendizagem planificadas e explícitas introduzidas nas organizações e noutros locais, que não são reconhecidas no seio do sistema de ensino e de formação formais (Inofor, 2002)<sup>11</sup>.

Desta forma, a educação não-formal estendeu-se de forma peremptória nas últimas décadas em todo o mundo como “educação ao longo de toda a vida” (conceito difundido pela UNESCO), englobando toda a sorte de aprendizagens para a vida, para a arte de bem viver e conviver.

A sociedade, está hoje marcada por uma crise generalizada. Crise esta que engloba não só conflitos, discussões e descontentamentos na área política como também na área económica, cultural, social e sobretudo escolar.

Muito embora os discursos sobre a crise da educação escolar sejam tão antigos como a própria Escola, os factores supostamente geradores da actual crise são hoje mais

---

<sup>11</sup> In Assegurar a visibilidade das Competências: Identificação, avaliação e reconhecimento da aprendizagem não formal na Europa. Colecções CEDEFOP. 2002

amplios e heterogéneos. Talvez mais do que em qualquer outra época, as referências à crise da educação escolar no contexto actual remetem (implícita e explicitamente) para condicionantes económicas, sociais e politico-ideológicas muito diversificadas e, conseqüentemente, as explicações produzidas e divulgadas são hoje mais heterogéneas e contraditórias.

Desde há alguns anos, a questão da identificação, da avaliação e do reconhecimento dos saberes adquiridos por via não formal tem vindo a ocupar um lugar de primeiro plano nos debates europeus sobre a educação, a formação e a aprendizagem.

A educação formal/formação tem-se baseado no tradicional paradigma educacional centrado num modelo pedagógico de dependência onde o currículo é visto como um fim que tem por meta a acumulação de saberes. Por isso mesmo, tem-se vivido no cerne de “sociedades escolarizadas que (...) são incapazes de pensar a educação de outra maneira que não seja a partir do paradigma escolar” (Canário, 2000), e que marginalizam os indivíduos que não frequentam (ou frequentaram) um estabelecimento de ensino, indivíduos esses que se sentem “na maioria das vezes, estigmatizados pela sua reduzida escolaridade, ignorando e desvalorizando as suas experiências, saberes e competências” (Cavaco, 2007).

Neste sentido, o desenvolvimento de competências (conhecimentos, capacidades e atitudes) tem sido o caminho apontado por muitos, para a mudança deste paradigma.

Ser competente é pois avaliar e ponderar, achar a solução e decidir, depois de examinar e discutir determinada situação, de forma conveniente e adequada. A competência “não é aquilo que se faz mas como se consegue fazê-lo de maneira satisfatória. É portanto aquilo que está subjacente à acção e não a própria acção” (Sandra Bellier, 2001) (conhecimentos, habilidades e atitudes), pois à semelhança do que nos refere Le Boterf (1994) “possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. Pode-se conhecer técnicas ou regras de gestão contável e não saber aplicá-las no momento oportuno. Pode-se conhecer o direito comercial e redigir contratos mal escritos. Todos os dias, a experiência mostra que pessoas que possuem conhecimentos ou capacidades não sabem mobilizá-los de modo pertinente e no momento oportuno numa situação de trabalho. A actualização daquilo que se sabe em um contexto singular (marcado por relações de trabalho, por uma cultura institucional,

por eventualidades, imposições temporais, recursos...) é reveladora da “passagem” à “competência.”<sup>12</sup>

Segundo o projecto Tuning<sup>13</sup>, as competências devem funcionar como uma linguagem comum para expressar os perfis académicos e profissionais, útil para expressar a comparabilidade daquilo que os graduados são capazes de realizar, os pontos de referência comuns para diferentes áreas (oferecendo uma base não prescrita de referência para a comunidade académica) e uma linguagem compreendida pelos grupos sociais europeus, corpos profissionais e outras instituições. O desenvolvimento destas competências nos programas educacionais contribui significativamente para responder ao surgimento de um novo paradigma educacional (a mudança de rumo da avaliação do aluno, passando-se do conhecimento como referência, para incluir a avaliação centrada nas competências, capacidades e processos).

O desenvolvimento destas competências nos programas educacionais contribui significativamente para responder ao surgimento de um novo paradigma educacional a mudança de rumo da avaliação do aluno, passando-se do conhecimento como referência, para incluir a avaliação centrada nas competências, capacidades e processos, para a procura da qualidade e aumento da empregabilidade e cidadania. A qualidade e consistência da educação são conseguidas através da reflexão e identificação de competências académicas e profissionais na transparência de propósitos, processos e resultados da aprendizagem, assim como para a criação da própria área de educação superior europeia (as competências providenciam comparabilidade e inteligibilidade às graduações, desenvolvendo-as e definindo-as, facilitando o reconhecimento profissional e académico).

Inscrito “num paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida, ou seja, num quadro de pensamento que valoriza as aprendizagens que as pessoas realizam ao longo das suas trajetórias pessoais, sociais e profissionais” (Pires, 2005), surge o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências que tal como Rui Canário defende, serve para promover a mobilidade profissional, desenvolver uma visão

---

<sup>12</sup> Perrenoud, P. (1999). *Construir competências é virar as costas aos saberes?*. Consultado no dia 10 de Janeiro de 2008 através de [http://www.suigeneris.pro.br/edvariedade\\_cocovisa.htm](http://www.suigeneris.pro.br/edvariedade_cocovisa.htm)

<sup>13</sup> Relativamente ao Projecto Tuning ver *Descritores de Dublin. Sintonizando as estruturas educativas da Europa* através de <http://www.dges.mctes.pt/Bolonha/Objectivos+e+Linha+de+Ac%C3%A7%C3%A3o/Descritores+Dublin/>

diferente dos diplomas e certificados escolares, fazendo das competências um aspecto que deve ser tido em consideração em situações de educação e formação.

Como afirma Le Boterf (2005), as competências dos indivíduos dependem também da riqueza, da organização e da facilidade de acesso a estas redes de saberes, algo que poderá ser condicionado pela zona do país em que a pessoa vive, a facilidade que tem em aceder a novas informações, e os recursos financeiros de que dispõe, sendo as experiências de cada um encaradas como “o ponto de partida e o ponto de chegada dos processos de aprendizagem” (Canário, 2000).

Com a equiparação das estratégias informais e não formais de educação às formais, o conceito de “competência” começa a ganhar o seu próprio espaço e relevância, distanciando-se do de “qualificação”, tendo esta transição ocorrido de forma gradual e motivada sobretudo pelas “necessidades cada vez mais exigentes do mercado de trabalho, que passou a introduzir no recrutamento de pessoal requisitos como a capacidade de iniciativa, capacidade de adaptabilidade e a polivalência” (Bentes, 2005).

É na década de 90 que Portugal relança o seu investimento na área de Educação e Formação de Adultos, criando políticas e iniciativas que se apresentam como o reflexo do baixo nível de certificação escolar e profissional da população, comparativamente à realidade dos restantes países da União Europeia, bem como à sua participação na V Conferência de Hamburgo.<sup>14</sup>

De modo a estimular a competitividade do País, contribuindo para “uma economia do conhecimento e da coesão social” (Duarte, 2003) que exige a qualificação do capital humano, em 1999 é encetada uma rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências<sup>15</sup>, através dos quais se pretendia inverter a situação que se verificava, aumentando as aptidões e qualificações dos Portugueses, dignificado o ensino, potenciando a criação de novas oportunidades e promovendo quer o crescimento das pessoas, quer o crescimento sócio-cultural e económico do País.

Visando e a igualdade de oportunidades e tendo em vista trazer mais jovens e adultos para o sistema de educação e formação profissional, o compromisso é o de alargar a oferta de formação ao longo da vida a todos aqueles que “não tiveram, pelas mais diversas razões, oportunidade de, na infância ou na juventude, frequentar a escola, mas que estão manifestamente motivados para dar continuidade a um percurso de educação e formação que (...) esteve, porventura, adiado” (Amorim, 2006). Na tentativa

---

<sup>14</sup> Conferência que dará origem ao Memorando Sobre Aprendizagem ao Longo da Vida.

<sup>15</sup> Em 2005 começam a ser designados como Centros Novas Oportunidades.

de concretizar estes compromissos, foi promovido através de um decreto-lei, a reorganização dos cursos de especialização tecnológica ao nível do acesso, da estrutura de formação e das condições de ingresso.

No entanto, a concretização destas medidas passa pela ascensão de parcerias quer entre estabelecimentos de ensino e de formação, quer com a envolvente empresarial e os operadores no mercado de trabalho, visando direccionar a aprendizagem para uma efectiva inserção profissional e assegurar também o reconhecimento dessas aprendizagens pois “nem toda a experiência resulta necessariamente numa aprendizagem, mas a experiência constitui, ela própria, um potencial de aprendizagem” (Dominicé, 1989).

O processo de reconhecimento e validação das competências nos CRVCC tem pois por objectivo “tornar visíveis” (Liétard, 1999) as competências que os adultos pouco escolarizados possuem mas que, na maioria dos casos, desconhecem, ignoram e desvalorizam.

Este processo tem assim nas palavras de Cármen Cavaco (2007) “uma dimensão de auto-avaliação, que ocorre quando o adulto analisa as suas competências; e uma dimensão de hetero-avaliação, quando os elementos da equipa dos Centros comparam as competências do adulto com as do referencial.” Ou seja, há por assim dizer, um trabalho de descrição da experiência de vida que envolve rememoração, selecção e análise de informação e, que implica sobretudo, um rigoroso processo de reflexividade e de distanciamento face ao vivido, acompanhado de perto por profissionais especializados cuja actividade profissional emergiu com o surgimento dos RVCC.

Entre outras, são suas funções principais, incentivar a exploração dos percursos de vida de cada adulto valorizando os saberes adquiridos por via da experiência de forma a “identificá-los, nomeá-los, dar-lhes visibilidade e legitimidade, tanto na dimensão pessoal como na profissional” (Pires, 2005). Desta forma é possível recolher elementos que permitam a cada adulto, inferir em que medida estes apresentam as competências do referencial, motivando-o e envolvendo-o num processo de reflexão, auto-análise, auto-reconhecimento e auto-avaliação.

Em 2007, Pires afirma que “a experiência assume um papel central na aprendizagem dos adultos; a experiência (“um material bruto”) quando acompanhada de um processo de reflexão crítica e de formalização, pode ser traduzida (...) em saberes e competências” (Pires, 2007).

Le Boterf (2005), considera que este processo “consiste em ganhar distanciamento em relação às nossas práticas (...) de modo a explicitar a forma como se actuou para modelar e para fazer evoluir os seus esquemas operatórios no sentido de os poder transferir ou transpor para novas situações”, ou seja, a capacidade de reflectir sobre as situações de vida e a componente formativa que delas conseguiu retirar, é algo que depende muito da capacidade cognitiva de cada um, mas também “do suporte prestado pelo “mediador”, e da qualidade da relação com que com ele se estabelece (confiança, abertura, autenticidade)” (Pires, 2007).

A educação tem-se adaptado desta forma, e ao longo dos tempos, às necessidades que se apresentam mas, deve assumir o papel principal de fornecer a quem dela necessitar, dispositivos que permitam o seu enriquecimento curricular ou habilitacional, bem como disponibilizar mecanismos *potencializadores* de uma descrição pormenorizada e facilitada sem descumprimento dos níveis de qualidade.

Como podemos constatar a aprendizagem ao longo da vida, que se assume, cada vez mais como algo incontornável e imprescindível, pode considerar-se como um dos pilares básicos da cidadania activa e da empregabilidade, tornando-se urgente aprofundar o conhecimento sobre novos contextos de aprendizagem (do dia-a-dia) e proporcionar os dispositivos de aprendizagem adequados aos ritmos e disponibilidades dos cidadãos.

## **2 – METODOLOGIA**

A Metodologia é a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exacta de toda uma acção desenvolvida num dado trabalho, por um dado motivo, no caso deste projecto, para satisfazer uma dada necessidade e justificar um vasto número de objectivos.

Uma vez realizadas diversas leituras e comparadas diversas teorias e explicitações, optei por seguir a metodologia de trabalho de projecto, tal como é preconizado por Boutinet. Contudo, e uma vez que o problema por mim identificado foi prévio a qualquer tipo de acção, decidi adoptar esta metodologia consoante as reais necessidades do meu projecto tendo, dessa forma, criado fases e momentos específicos para cada uma delas.

Assim, no segundo capítulo deste trabalho, irei explicitar toda a metodologia adoptada para a realização do mesmo.

Começarei por fazer uma breve referência teórica à metodologia escolhida, enumerando os motivos da escolha desta em detrimento de outra (s). Seguidamente, passarei a apresentar o projecto, tendo em conta as diversas fases pelas quais passou, desde o diagnóstico até à sua implementação e avaliação.

Desta forma, na fase de diagnóstico, começarei por caracterizar a instituição sob o qual recai o ideal deste projecto, apresentando o meio em que se insere, os seus objectivos, os elementos que compõem a sua equipa e as responsabilidades e funções de cada um. Ainda nesta fase, procurarei falar da análise de necessidades, do (s) problema (s) diagnosticado (s) a partir dessa análise, bem como da (s) solução (ões) encontrada (s) para o (s) colmatar.

Posteriormente, na fase de planificação, enunciarei os objectivos do projecto, falando ainda dos seus intervenientes e das estratégias de aprendizagem a adoptar para a profícua consumação do mesmo. Neste ponto ainda, saliento uma terceira fase que será dedicada à implementação de todo este projecto, desde a sua planificação global até ao resultado final, passando pela referência às técnicas e instrumentos de recolha de dados (de alicerce/sustento ao projecto), técnicas e instrumentos concretizados pela intervenção pertinente de alguns trabalhadores da instituição em causa, assim como de uma das responsáveis pela área das Tecnologias da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), agência essa que tutela todos os Centros Novas Oportunidades do país.

Finalmente, realizarei a avaliação (auto-avaliação) de todo este projecto (processo e produto).

## **2.1 – Metodologia de Projecto**

Tem-se assistido, a partir da década de noventa, a uma evolução teórica bastante denotada sobre a metodologia de trabalho de projecto. Diferentes autores (Boutinet, 1996; Veiga, 1996; Alarcão, 1993; Hernández, 1998) têm dado especial ênfase a este tema, quer através da adopção dos pensamentos teóricos de Dewey ou Kilpatrick, quer mediante a apresentação de novos referenciais.

Autores, como Boutinet (1996) ou Abrantes (1994), têm apresentado e analisado definições de trabalho de projecto, fazendo emergir algumas características fundamentais desta metodologia, prolongada e faseada no tempo: actividade intencional; responsabilidade e autonomia; cooperação; autenticidade; complexidade; criatividade. De acordo com estas características, Boutinet (1996) subdivide a estrutura dos projectos em quatro aspectos: (1) identificação de situações problemáticas que emergem da acção; (2) determinação da intencionalidade educativa dessas situações; (3) explicitação dos motivos que sustentam a intervenção; (4) dinamização de estratégias de acção de forma a divulgar os recursos necessários à sua realização e posterior divulgação.

A *démarche* de projecto não aparece, tal como Barbier (1993) refere, a propósito de qualquer realidade, aparece a propósito de uma acção específica, não repetitiva, com carácter eventualmente experimental, implicando uma estrutura particular, inédita, de operações que permitem realizá-lo. Neste sentido, e seguindo o pensamento deste autor, este apresenta-se, muitas vezes, como sinónimo de dinamismo, de progresso, de movimento, de abertura, de mais-valia e oposta ao imobilismo, oportunismo e estagnação.

Aquando do início do mestrado, muitas dúvidas se levantaram sobre a metodologia a utilizar para a realização da dissertação. Se, por um lado, desejava uma investigação mais aprofundada, por outro, pretendia algo mais aberto, mais dinâmico, algo que me permitisse evoluir, construir/reconstruir e pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo de quatro anos de estudo, num processo aberto e em constante mutação.

Este tipo de metodologia é, por si só, mais activo, visto que não depende só da pessoa que a põe em prática, depende de todo um conjunto de factores, de intervenientes



e de variáveis, sendo por isso um processo de construção/desconstrução, onde todos os intervenientes têm um papel activo e fundamental para o seu desenvolvimento.

A opção pelo projecto pareceu-me a mais correcta visto que este não pode, nem está associado a uma qualquer realidade, mas sim associado a uma acção específica, eventualmente experimental e que implica uma estrutura de operações únicas, que permitem a sua realização.

Caracterizado pela sua abertura e flexibilidade e considerando-o como o esboço de um roteiro que se pretende cumprir, um projecto é uma metodologia de intervenção, que poderá produzir uma mudança num determinado contexto, algo que depende bastante daquilo que se ambiciona fazer, da dimensão onde se intervém e do empenho e motivação das pessoas envolvidas.

Deste modo, quando se fala em projecto, fala-se em guia, em orientação, em direcção da acção, ou em contribuição para a formação da condução das acções, sendo, por isso, um processo acompanhado, em que os actores interferem no desenrolar e na eficácia do mesmo. É, ao fim e ao cabo, “o resultado da tensão decorrente da necessidade do problema surgido, do desejo existente e da previsão, estruturação antecipada da acção. É como que um comprometimento entre a reflexão necessária e a acção desejada” (Cortesão, 1990, citado por Leite, E. e Ribeiro dos Santos, M(s.d)).

Todo o seu desenvolvimento parte de uma planificação flexível, passível de ser alterada segundo as necessidades reais do projecto, sendo que a sua elaboração “envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção, com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social” (Leite, Malpique e Ribeiro dos Santos, 1990).

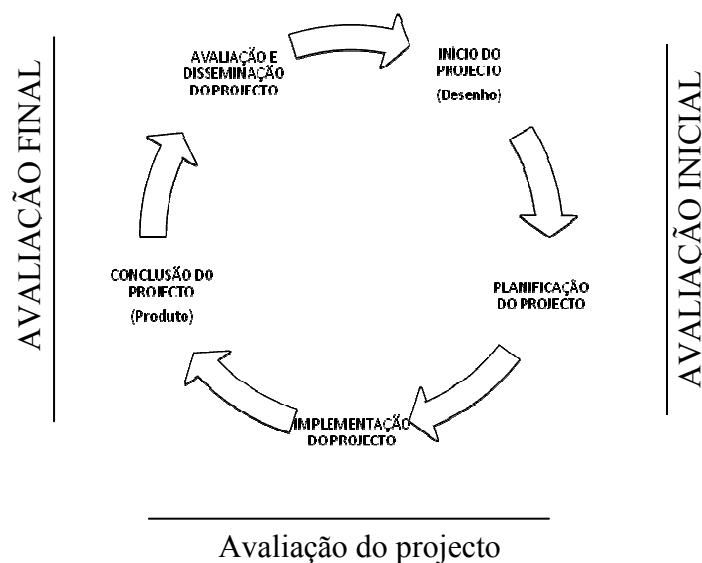
Defensor do experimentalismo, do apelo aos interesses dos alunos, da preocupação de ligar a educação a objectivos pragmáticos e práticos, do reconhecimento de diferenças individuais no ritmo da aprendizagem, este movimento inscreve-se, segundo John Dewey (1859-1952) no movimento da educação progressista.

A elaboração de um projecto implica-se na concretização de uma intenção, realizando um desejo; centra-se na pesquisa temática no terreno e/ou na resolução de problemas, pretendendo introduzir uma dinâmica integradora e de síntese entre a teoria e a prática. Assim, integra conhecimentos adquiridos e desencadeia a aquisição de novos conhecimentos e experiências.

Na tentativa de perspectivar alternativas, procurei realizar (colocar em prática), um projecto em que pudesse intervir para resolver uma situação ou situações

diagnosticadas *a priori*, sem que para isso me limitasse ao observável sem intervenção, ou ao “interventivo” sem alteração dessa mesma realidade.

Partindo, por isso, de uma planificação flexível e passível de ser alterada, segundo as necessidades reais do projecto, a tentativa foi a de integrar conhecimentos adquiridos e desencadear (investigação) a aquisição de novos conhecimentos e experiências pela prática (acção).



**Fig n.º1** – Esquema representativo do ciclo de vida de um projecto<sup>16</sup>

Numa primeira instância, é conveniente referir que a investigação que sustenta este projecto de intervenção será de carácter qualitativo porque, mais do que uma constatação numérica e/ou percentual, o fundamental é relacionar, mediante a prática, uma série de factores e variantes, uma vez que serei parte integrante e intermediária dessa mesma investigação.

Tomarei, por assim dizer, o papel de “narradora onnipresente e onnisciente” nesta história, isto é, neste relatório de projecto. Assim, para além de ser eu a conceber o projecto, serei também eu a levá-lo a cabo e a relatar os seus resultados.

<sup>16</sup> Esquema sugerido pela Professora Doutora Helena Peralta (2007), aquando da sua apresentação referente à metodologia do trabalho de projecto no âmbito do M- TOOL Project em Maio de 2007.

Desta forma, para atingir os objectivos que defini, passei por uma série de fases (desde o diagnóstico da situação à própria implementação do projecto), que optei por retratar neste trabalho. A sua apresentação aparece organizada na ordem proporcional à sua aplicação: diagnóstico da situação (caracterização da instituição e análise de necessidades), planificação do projecto, implementação do projecto e avaliação do mesmo e que passarei a apresentar seguidamente.

Segundo Peralta (2007)<sup>17</sup>, “um projecto tem um ponto de partida e um ponto de chegada, objectivos claros, um plano de trabalho, por fases, a ser realizado, um orçamento (...) e critérios de desempenho que devem ser tidos em consideração”.

Deste modo, uma vez definido o problema na introdução deste trabalho, e seguindo as fases anteriormente referidas, iniciarei o relato deste percurso pela fase de diagnóstico.

### **2.1.1 – 1.ª Fase – Diagnóstico da situação**

A primeira etapa da Metodologia de Projecto, o Diagnóstico, é fundamental para conseguir levar a cabo um projecto, uma vez que não será possível elaborar uma planificação do mesmo sem que, para isso, seja feita uma colheita de informação.

Esta etapa, que passarei a descrever, contempla a caracterização da instituição onde o projecto será levado a cabo, bem como uma fase de análise de necessidades.

#### *Caracterização da instituição*

Foi no Centro Novas Oportunidades Gustave Eiffel, pertencente à Cooptécnica Gustave Eiffel, que encontrei as condições necessárias para a implementação do meu projecto de mestrado. Foi aí que me acolheram e receberam, enquanto trabalhadora e profissional de Ciências da Educação, e onde se dispuseram, dentro das suas possibilidades, a construir comigo este percurso de mestrado, dando-me inteira autonomia para este que será o complemento *investigatório* da minha licenciatura, composto exactamente por uma investigação de carácter *interventivo*.

A Cooptécnica Gustave Eiffel é uma Cooperativa de Ensino e Formação Técnico Profissional, criada em 1989, com o intuito de assegurar aos seus formandos

---

<sup>17</sup> Aquando da sua apresentação acerca de Metodologia de Projecto, no âmbito do M – TOOL Project em Maio de 2007.

um ensino de qualidade, assente em valores e saberes que os prepare para a vida activa e académica.

Pioneira na formação extra-escolar, a Cooptécnica Gustave Eiffel, em Maio de 2006, resolve abrir um Centro Novas Oportunidades, contribuindo desta forma para a inversão da situação de sub-certificação escolar e profissional existentes, intervindo, junto da sua comunidade, de modo a aumentar a certificação académica da população do concelho, através do Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC).

Inserido num meio populacional de grande diversidade étnico-cultural, vivendo em condições mínimas e apresentando uma elevada taxa de desemprego, este processo tem contribuído em muito para o desenvolvimento de uma maior auto-estima nas pessoas, de modo a que estas repensem o seu projecto de vida, encaminhando-as para ofertas formativas que melhor se adaptem às suas características e interesses pessoais e profissionais.

Tentando sempre aumentar a sua abrangência na área educativa/formativa, este centro vai criando redes de parcerias com diversas instituições e multinacionais, muitas delas em regime de itinerância (que procuram aumentar o nível de qualificação da sua mão-de-obra), ao mesmo tempo que investe continuamente na formação e desenvolvimento dos elementos da sua equipa técnico-pedagógica (participação em acções de formação propostas pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), bem como reuniões internas, com o objectivo de partilhar as informações/conhecimentos adquiridos).

O Centro Novas Oportunidades Gustave Eiffel (CNOGE), para assegurar a qualidade dos serviços disponibilizados e do trabalho desenvolvido, para além do preenchimento dos Módulos do Roteiro Organizativo, disponibilizados pela ANQ (onde estão também inseridas as reflexões de cada elemento da equipa), utiliza ainda diversos mecanismos de auto-avaliação (registos mensais das metas atingidas, o relatório anual de desempenho do Centro, e as reuniões de trabalho com toda a equipa).

Organizacionalmente, o CNOGE possui uma *Coordenadora*, responsável pela promoção e divulgação dos serviços que o Centro disponibiliza, pelo estabelecimento de protocolos e pela coordenação do trabalho de toda a equipa de profissionais; *uma equipa de pessoal administrativo* (composta por dois elementos), encarregados de todo o trabalho logístico e burocrático (organização de documentos, construção de arquivos,

atendimento telefónico, etc.) e que apoia a equipa de profissionais quer de *nível básico*, quer de *secundário*.

Relativamente à equipa de nível básico, apraz-me dizer que esta é composta por três Profissionais de RVCC (um dos quais exercendo as funções de coordenador), uma Formadora de Linguagem e Comunicação (LC) e de Cidadania e Empregabilidade (CE) e uma outra de Matemática para a Vida (MV) e Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

No que concerne à equipa do secundário, ela é constituída por duas profissionais de RVCC, duas formadoras de Cultura, Língua e Comunicação (CLC) (uma das quais acumulando funções de coordenadora deste nível), duas formadoras de Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e duas formadoras de Cidadania e Profissionalidade (CP).

A nível tecnológico, este centro é, desde sempre, uma instituição bastante atenta às reais necessidades da população sua frequentadora. Neste sentido, dispõe de uma sala equipada com diversos computadores, utilizados sobretudo em sessões de formação complementar. Para além disso, a própria Escola Profissional Gustave Eiffel, sempre que justificável, disponibiliza qualquer uma das salas que possui, devidamente equipadas.

De salientar ainda que, de forma a facilitar o processo de RVCC, sobretudo no esclarecimento de dúvidas que antecedem o início do próprio processo, o respectivo (CNOGE) dispõe, desde Julho de 2007, de um blog: <http://cnogustaveeiffel.blogspot.com/>. É também neste espaço que a equipa técnico-pedagógica vai partilhando experiências, tecendo comentários e, ainda, dando feedback de todo o seu percurso de acompanhamento e de aprendizagem.

### Análise de necessidades/situação

A metodologia de trabalho de projecto implica sempre um processo e um produto, ou seja, um tempo prolongado e faseado que se elabora, a pouco e pouco, à medida das acções e que se modifica segundo essas mesmas. Esta flexibilidade do projecto permite ir integrando os meios e os fins, numa construção progressiva, com um princípio, um meio e um fim que se interligam (Silva, 1997).

Quando um problema é perspectivado como necessitado de uma resposta formativa, desencadeia-se um processo de diagnóstico das necessidades de formação, tendo em vista configurar a acção que o deverá solucionar.

Avaliar as necessidades significa tomar em conta as carências que se devem considerar para esboçar os objectivos da educação (Tyler, 1973, citado por Zabalza, 2003). Numa perspectiva mais aprofundada, surge Kleim com a ideia de uma avaliação de necessidades que permita: centrar a atenção dos programadores nos problemas mais salientes, facilitando assim a sua tarefa de programação, dando lugar a uma eficaz utilização de métodos, técnicas, estratégias, entre outras, ou seja: a avaliação de necessidades dá-nos a informação necessária para planificar uma resposta imediata na sequência de um problema.

Desta forma, o trabalho de projecto, centrado em problemas, exige uma previsão do “antes e depois”, numa sistematização das acções, exigindo ainda atitudes interactivas, técnicas e métodos.

Foi mediante um contacto pessoal (como profissional de RVCC no respectivo Centro Novas Oportunidades Gustave Eiffel) e depois de estabelecer alguns diálogos com colegas e profissionais mais experientes, que identifiquei o factor tempo como uma das maiores dificuldades, senão mesmo entrave, para uma resposta mais eficaz a todos os pedidos requeridos à instituição.

O elevado número de inscrições realizadas e o excesso de trabalho de todos os que “povoam” profissionalmente o centro, leva, em algumas instâncias, a um processo mais rápido e, provavelmente, não tão personalizado por parte dos profissionais RVC, que têm entre as qualidades de bases (...) a humildade, a autenticidade, a espontaneidade, a generosidade, a abertura de espírito, o respeito pela diferença, a escuta empática, e a capacidade de suportar os silêncios (Hennezel e Montigny citados em Bouëdec, 2001).

Constatei, ainda, uma enorme variedade de locais de residência dos adultos, bem como a grande distância que alguns têm de percorrer para se deslocarem ao centro, distância essa que pode levar, em muitos casos, a situações de abandono.

Percebi, também, por análise de alguns processos e realização de entrevistas individuais, a fraca ou até mesmo a inexistência de competências informáticas que alguns dos formandos parecem ou demonstram ter.

Apesar dos Centros Novas Oportunidades (nomeadamente o Gustave Eiffel) possuírem já um horário mais alargado, de forma a permitir aos adultos, com cargas horárias em termos laboral bastante elevadas, a sua frequência, verifica-se ainda que o cansaço e a indisponibilidade poderão ser determinantes na condução e no sucesso de todo o processo.

Um outro problema constatado é a ausência de acompanhamento aos adultos, depois da hora de encerramento dos centros e como os auxiliar no intervalo de tempo entre as sessões de acompanhamento/formações. Por vezes, estes períodos são fulcrais para a realização dos portefólios pessoais e o surgimento de dúvidas é uma constante, acabando por atrasar o processo (visto que os formandos só podem esclarecer as mesmas em sessões presenciais).

Diagnosticadas, *in loco*, todas estas necessidades e consideradas como os problemas centrais de base à minha intervenção, parti em busca de uma solução, servindo-me do mote da EQUAL<sup>18</sup>: “Quando existe um site do projecto, poderá ser criada uma área especial onde os agentes, entidades da PD, entidades beneficiárias e destinatários poderão inserir informação sobre o desenvolvimento de competências percepcionado. Um fórum de discussão ou um questionário on-line são duas ferramentas possíveis de utilizar.”

A proposta apresentada é, em minha opinião, bastante inovadora do ponto de vista operacional e sobretudo ideológico pois, colocando-me na óptica de observadora/investigadora (Ciências da Educação – Tecnologias Educativas) e intercalando-a com a minha posição de profissional de RVCC, poderei dar um maior contributo para o sucesso deste mesmo processo no CNOGE e também para o meu desenvolvimento na área das Tecnologias Educativas.

Habilitar adultos é sobretudo auxiliá-los na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional – do seu projecto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação, que lhes permitam encontrar, nos seus espaços pessoais, sociais e profissionais, as competências para a obtenção de uma certificação.

Na sociedade da informação, passamos muito rapidamente do livro para a televisão e vídeo e destes para o computador e Internet, sem que aprendamos a explorar, da melhor forma, todas as possibilidades de cada meio. Podemos, inclusive, ensinar e aprender através de programas que incluam o melhor da educação e do acto de educar (habilitar) com as novas formas de comunicação virtual.

---

<sup>18</sup> A EQUAL é co-financiada pelo Fundo Social Europeu (FSE) - O FSE ocupa-se das medidas de prevenção e de combate ao desemprego e de desenvolvimento de recursos humanos e promoção da igualdade de oportunidades para todos no acesso ao mercado de trabalho e na manutenção dos postos de trabalho.

Mais informações disponíveis em [http://www.equal.pt/non\\_acessible/sobre\\_a\\_equal/O\\_que\\_equal.asp](http://www.equal.pt/non_acessible/sobre_a_equal/O_que_equal.asp).

Baseada sobretudo nesta ideia de educar/habilitar com possibilidade de recurso às Novas Tecnologias e às suas potencialidades, surge o meu projecto. De uma forma clara, é minha pretensão construir uma Plataforma Moodle que permita, aos formandos do Centro Novas Oportunidades Gustave Eiffel (CNOGE), a construção de portefólios digitais (relato de vida indispensável para a obtenção do diploma habilitacional) e que, simultaneamente, lhes forneça uma série de conteúdos pertinentes e relevantes no decorrer de todo o seu processo.

Esta Plataforma contará, também, com um fórum de debate e discussão de ideias, que funcionará, antes de mais, como um espaço de partilha e/ou para esclarecimento de dúvida entre adultos. Não esquecendo, sobretudo, o limite tempo, e se me for ainda possível, tentarei disponibilizar, nesta Plataforma, alguns documentos (figurativos de algumas sessões) para que, em sessões de formação e-learning (horas e dias a combinar), se possa encurtar o tempo e o processo se torne, para além de mais rápido, também mais personalizado e acompanhado.

Não esquecendo a condicionante distância e, principalmente, o factor desmotivação, esta Plataforma poderá também funcionar como a aproximação dos adultos (que mais longe viverem do centro) à instituição, bem como a todos ou a alguns dos profissionais e formadores (que se disponham a participar desta iniciativa).

Neste sentido, é desejável permitir aos adultos que, na construção do seu dossier pessoal (portfólio), tenham o acompanhamento e esclarecimento de dúvidas desejável (atempado, quase instantâneo e pertinente), o que muitas das vezes acaba por acontecer em momentos de isolamento para a organização e construção do mesmo.

A tentativa será a de conceber um ambiente virtual de aprendizagem, que leve os formandos a constatar para poderem descrever as suas competências, sobretudo tecnológicas. Desta forma, poderei averiguar a pertinência ou não da utilização das Tecnologias em todo o processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências, bem como perceber se este mesmo dispositivo é ou não facilitador do mesmo e em que medida (s).

De modo a criar uma maior familiaridade na utilização desta Plataforma decidi, denominá-la de MoodlAR Oportunidades. Tal denominação deriva da junção do nome Moodle com a terminação AR que sugere, um facilitar, um partilhar de oportunidades que poderão ajudar os seus utilizadores a construírem um percurso de reconhecimento bem direccionado e colaborativo.



### 2.1.2 – 2.<sup>a</sup> Fase – Planificação do Projecto

A visão tradicional do projecto está habitualmente muito associada à fase de construção/implementação; contudo, um bom projecto começa, inevitavelmente, por uma correcta definição de objectivos, para só depois passar para a fase de construção e posterior implementação.

Os objectivos são, deste modo, um acontecimento crucial na elaboração de um projecto, uma vez que se sente a necessidade de se verificar o bom encaminhamento e a boa implementação do trabalho desenvolvido e tal facto só é possível quando em verificação com aquilo que *a priori* estipulámos alcançar.

A fixação clara destes objectivos deve ser algo precoce, que deverá surgir exactamente aquando da elaboração do próprio projecto, factor esse fundamental para dar início e para servir de mote ao mesmo.

É óbvio que o estabelecimento dos objectivos supõe um processo de reflexão (pois trabalhar com objectivos contrapõe-se a um trabalho sem propósitos, informal, uma vez que toda a educação e respectivo processo educativo supõe a influência sobre os outros), de depuração (para que se mantenham, como intenções, propósitos e metas aquelas que pareçam legítimas, viáveis e funcionais, relativamente à hierarquia das necessidades a satisfazer) e de explicitação (tomando como princípio os passos anteriores, pode então tornar-se público e explícito tanto o discurso educativo como o discurso técnico que passa a estar na base do projecto apresentado).

Neste sentido e posta esta breve introdução, e uma vez caracterizada a instituição e elencadas todas as necessidades, procedi então à fase de *planificação do projecto* que me proponho realizar.

Tal como havia referido na introdução deste relatório, a grande problemática deste projecto é a de verificar de que forma as Novas Tecnologias de Informação – mediante a construção e exploração de uma plataforma Moodle – poderão funcionar como suporte do sistema de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências nos Centros Novas Oportunidades, nomeadamente no CNOGE.

No entanto, para que possa verificar a pertinência desta utilização, considero fulcral formular alguns *objectivos* que sirvam de base e de suporte à intervenção que pretendo realizar e, ainda, fazer uma breve referência aos intervenientes e às estratégias de aprendizagem a utilizar, de modo a direccionar correctamente todo este meu trabalho.

### Objectivos:

- Analisar e compreender o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades;
- Perceber as necessidades dos Centros Novas Oportunidades no domínio das Tecnologias;
- Construir uma plataforma (Moodle) como suporte virtual para as aprendizagens realizadas ou a realizar pelos formandos;
- Disponibilizar, virtualmente, conteúdos necessários e pertinentes para todo o processo de formação da população relativa aos Centros Novas Oportunidades;
- Criar um espaço para a criação de um portfólio digital (individual), por parte dos formandos, em substituição do sugerido e tradicional portfólio em formato de papel;
- Desenvolver um fórum de debate e discussão de ideias e esclarecimento de dúvidas entre os formandos;
- Analisar a eficácia dessa mesma plataforma em todo o processo de formação
- Tentar incitar os formandos a realizarem sessões de acompanhamento on-line, em hora e dia (s) a marcar;
- Inferir acerca da pertinência do uso das Tecnologias em Centros Novas Oportunidades.

### Intervenientes

A importância de uma interacção saudável no meio de trabalho envolvente poderá ser uma mais-valia para o desenvolvimento de um projecto, bem como para a concretização dos objectivos autopropostos pois, segundo Leite, Malpique & Santos (1989), o trabalho de projecto é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os seus participantes.

Somente juntando e acumulando sinergias ao longo de todo este percurso, posso proporcionar-me um ambiente de aprendizagem motivador, exigente e gratificante. Esta interacção não vai, no meu caso particular, limitar-se a uma investigação, mas também a todo o processo de construção/trabalho da/na plataforma.

Em educação, essa interacção é proposta no sentido de promover a coordenação da política educativa, articulando, sobretudo, a intervenção dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados.

Neste sentido, e como pretendo realizar um trabalho partilhado, cooperativo e “colaborativo” (não poderia ser realizado sem terceiros, sem ajuda), identifico, como principais intervenientes no mesmo:

- Eu própria – transportando, para este, o meu cunho e experiência pessoal na adequação de soluções e acções de trabalho, construindo os dispositivos e analisando, por investigação – acção, todos os factos e aspectos passíveis de serem analisados e considerados como relevantes no domínio da minha investigação;
- Formandos/adultos – aqueles que voluntariamente, e depois de explicadas as pretensões e objectivos principais da plataforma, queiram participar;
- A Directora do Centro – que, através da sua experiência na instituição, me poderá ajudar no reajustamento de estratégias e metodologias de trabalho, bem como dar-me a conhecer as possibilidades e limites a cumprir em todo este processo;
- Profissionais e Formadoras – que se mostrarem disponíveis para participarem no fórum ou nas sessões e-learning. Conseguir a sua participação seria, para além de prestigiante, o sintoma de uma preocupação com o estado de formação e processo de reconhecimento de todos os formandos.

### Estratégias de aprendizagem

As estratégias de aprendizagem são, segundo Dehler e Lenz (1989) definidas como o modo de uma pessoa actuar quando planifica, executa e avalia a realização de uma tarefa e os seus resultados. Através delas, podemos verificar o como aprender e não o que aprender.

A aquisição do conhecimento, implica que sejamos capazes de ir além do conhecimento factual em direcção ao desenvolvimento de uma capacidade de pensar sobre os próprios pensamentos.

As estratégias de aprendizagem são técnicas ou métodos que os alunos usam para adquirir a informação. Como aponta Nisbett, Schucksmith e Dansereau (1987,

citados por Pozo, 1996), as estratégias de aprendizagem vêm sendo definidas como sequências de procedimentos ou actividades que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ ou a utilização da informação.

Como estratégia de aprendizagem, apostarei na construtivista. Segundo esta posição, o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas sim uma construção do ser humano. Para Piaget, o comportamento dos seres vivos não é inato, nem resultado de condicionamentos, mas sim construído numa interacção entre o meio e o indivíduo.

Desta forma, e na tentativa de adquirir um maior conhecimento e desenvolver adequadamente as minhas capacidades, tentarei assimilar e acomodar às estruturas cognitivas existentes, novas informações acerca desta temática para que, desta forma, possa construir um percurso de Mestrado fundamentado pela prática da investigação em Tecnologias Educativas.

Aprender a aprender levar-me-á, pois, a construir mais uma experiência de vida a fim de utilizar e aplicar conhecimentos e competências adquiridos e reafirmados num contexto diversificado, de constatação e de construção de competências informáticas e pela Tecnologia.

### **2.1.3 – 3.ª Fase – Implementação do Projecto**

A elaboração e respectiva execução de um projecto trabalha a antecipação e mobiliza a acção e a transformação e faz, para além disso, apelo à rentabilização da experiência pessoal e profissional; à implicação dos participantes com entusiasmo e disponibilidade; à criatividade; ao sentido de responsabilidade; a um espírito de aventura, de enfrentar riscos; à abertura de novas ideias; à flexibilidade; à interdisciplinaridade; à pluridimensionalidade dos problemas; à dinâmica teoria-prática; à capacidade de pesquisar; à experimentação de métodos e técnicas diversificados, privilegiadamente qualitativos (dos quais podem constar observação, entrevistas, inquéritos com perguntas abertas, histórias de vida, análise de conteúdo, entre outras).

Neste sentido, posta uma primeira fase de diagnóstico (caracterização da instituição e análise de necessidades) e uma segunda de planificação (objectivos, intervenientes, estratégias de aprendizagem), surge esta terceira fase do projecto, denominada de implementação. Por outras palavras, é neste separador que darei conta, resumidamente, de todos os momentos que levaram à sua concretização (produto final).

## **1.º Momento – Planificação Global**

Este primeiro momento surge no início de todo este percurso, logo após a formulação do problema. Uma vez encontrado, levantadas as necessidades, criados os objectivos gerais, enunciadas as questões orientadoras e fazendo referência aos intervenientes implicados e às estratégias de aprendizagem para a realização do projecto, considerei pertinente elaborar uma planificação global que, de forma sintética, fosse orientando todo este percurso.

### *Planificação Global do Projecto*

**Instituição:** Centro Novas Oportunidades Gustave Eiffel

**A responsável pelo projecto:** Maria Goreti Jorge de Carvalho

**Tempo:** Diário com o tempo de duração de nove meses (final previsto em Outubro)

**Actividade principal:** Desenvolvimento do Projecto de Mestrado.

**Finalidade:** Verificar em que medida as Novas Tecnologias são facilitadoras do processo RVCC.

**Pré – Requisitos:** Contacto próximo com os formandos deste centro, uma vez que são eles o público-alvo do meu estudo.

**Justificação:** Sendo as Tecnologias uma enorme paixão desde os primeiros tempos de faculdade, e porque lhes reconheço um papel fulcral quer no desenvolvimento da sociedade, quer no complemento de uma construção pessoal e profissional, nada melhor que poder adaptá-las a todo um projecto, cujo principal objectivo é alfabetizar, pela habilitação (mediante um sistema de reconhecimento e validação de competências), uma sociedade carente de literacia (também informática).

| Metas/<br>Propósitos  | Temas/<br>Conteúdos  | Tempo    | Actividades   | Recursos   | Avaliação  |
|---|--|----------|---|--|--|
| - Desenvolver atitudes de pesquisa, de reflexão e cooperação no acto de reconhecer competências em processos de RVCC com o apoio das Novas Tecnologias. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Currículo;</li> <li>- Competências;</li> <li>- Novas Oportunidades;</li> <li>- RVCC;</li> <li>- Novas Tecnologias;</li> <li>- Plataformas de aprendizagem;</li> <li>- TIC;</li> <li>- Ambientes de aprendizagem;</li> <li>- Portefólios (digital);</li> </ul> | 11 Meses | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção de uma plataforma Moodle, como estratégia para o RVCC nos Centros Novas Oportunidades;</li> <li>- Realizar sessões de reconhecimento em contexto on-line de aprendizagem, mediante o uso desta plataforma;</li> </ul> | <p><u>Humanos:</u></p> <p><i>A responsável pelo projecto:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mestranda (eu)</li> </ul> <p><i>Consultores:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora Helena Peralta;</li> <li>- Professora Guilhermina Miranda;</li> <li>- Professor Fernando Costa</li> </ul> <p><i>Instituição:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Directora, profissionais de RVCC e formadores do CNO Gustave Eiffel;</li> <li>- Formandos;</li> </ul> <p><u>Materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mesas;</li> <li>- Cadeiras;</li> <li>- Computadores;</li> <li>- Internet;</li> <li>- Webcam;</li> <li>- Materiais utilizados no processo de Reconhecimento</li> <li>Validação e Certificação de Competências;</li> <li>- Bibliografia adequada (por pesquisa);</li> <li>- Instrumentos de análise de dados;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnóstica (perceber de onde e como se parte para a implementação do projecto)</li> <li>- Formativa (importante avaliar qualitativamente o desempenho do projecto no seu decorrer)</li> <li>- Sumativa (perceber se foram atingidos os objectivos propostos <i>a priori</i>);</li> </ul> |

## **2.º Momento – Recolha e análise de dados**

De modo a poder recolher dados que me permitissem partir para um trabalho bem fundamentado e apoiado, resolvi proceder à realização de algumas entrevistas, que contribuíram para consolidar as necessidades que havia diagnosticado aquando da análise situacional.

Desde a entrevista semi-directiva a uma das responsáveis pela área das Tecnologias na Agência Nacional para a Qualificação até à realização de duas entrevistas de grupo aos profissionais e formadores do CNOGE, utilizando a técnica da *focus group interview*, todas contribuíram positivamente para a execução do projecto anteriormente planificado.

Neste sentido, apresentarei em que medida cada uma delas foi útil para a implementação do projecto, fazendo uma breve explicitação teórica das técnicas utilizadas para a recolha de dados, bem como uma breve análise dos mesmos.

### Agência Nacional para a Qualificação (ANQ)

A ANQ é um organismo com uma administração indirecta por parte do Estado e que está sob tutela conjunta “dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da Educação e do Emprego e Formação Profissional” (Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de Outubro). É sua missão “coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências” (Decreto-Lei n.º 213/2006 de 27 de Outubro).

Pelos motivos acima referidos tornou-se, no meu ponto de vista, importante ouvir e perceber a opinião e papel de tal agência para/na execução de projectos semelhantes ao meu, uma vez que os mesmos têm, como cerne, a oferta educativa/formativa do RVCC (oferta esta tutelada pela agência supra citada).

Sendo as entrevistas excelentes instrumentos de recolha de dados (pela quantidade de informação recolhida), em dia combinado dirigi-me às instalações da ANQ para proceder à realização de uma de carácter semi-directivo. No entanto, houve uma necessidade prévia de elaborar um guião<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Consultar *Anexo n.º 1*

A entrevista, sendo uma interacção essencialmente verbal, entre o entrevistador e o entrevistado, permite uma relação pessoal entre eles, (Hayman, J. 1984) pelo que o processo de comunicação se torna bilateral, isto é, efectuada no sentido emissor-receptor e receptor-emissor.

O tipo de entrevista utilizada pelo investigador é seleccionado consoante os seus propósitos e consoante a planificação da investigação. Desta forma, e porque a minha intenção maior era a de expor ao entrevistado as questões de modo a que este pudesse reflectir sobre elas, utilizei a semi-directiva.

Apesar do guião ser extenso, a entrevista centrou-se, sobretudo, no seu núcleo principal<sup>20</sup>, sendo a sua posterior análise baseada na técnica da análise de conteúdo.

Segundo Albano Estrela (1986), a expressão “análise de conteúdo” tem sido muito utilizada em sentido restrito. Segundo o mesmo autor, esta expressão refere-se às técnicas que têm sido utilizadas pelas Ciências Sociais para a exploração de documentos, não sendo, contudo, uma análise no sentido linguístico ou no sentido literário.

Para além deste autor, muitos outros se têm debruçado e reflectido sobre este tema, tendo, por conseguinte, surgido muitas definições. Segundo Berelson (1954), “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que visa a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.”.

Em 1979, Laurence Bardin propõe outra definição para o conceito de “análise de conteúdo”, como sendo um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Estas técnicas utilizam procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. Na opinião deste autor, o importante não é a descrição dos conteúdos das mensagens, mas sim as ideias que elas nos podem transmitir e ensinar, isto é, tentar obter o significado mais puro das mensagens.

Em suma, pode-se concluir que a “análise de conteúdo” é um instrumento qualitativo, que possui um carácter científico, derivado da sua objectividade e sistematicidade e da sua capacidade de gerar e testar hipóteses.

Neste sentido, o tratamento e análise dos dados recolhidos permitiu-me obter resultados, que apresento numa grelha de análise<sup>21</sup> (de modo a estudar e perceber mais facilmente o conteúdo da entrevista realizada) e passarei a discutir.

---

<sup>20</sup> Transcrição da entrevista em *Anexo n.º2*

<sup>21</sup> Grelha de análise em *Anexo n.º3*



Importa, antes de mais, clarificar que resolvi dividir a entrevista por categorias e sub-categorias e, para cada uma delas, fazer referência aos indicadores que ajudam a justificá-las.

Desta forma, na primeira categoria denominada de “Agência Nacional para a Qualificação”, a preocupação foi a de procurar perceber quem a tutela e quais as suas principais funções e preocupações nas políticas educativas nacionais e ao serviço destas.

Tal como referido anteriormente, esta é uma agência que *“tem dupla tutela, do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho”*. Com respeito a funções, a entrevistada parafraseia, quase na íntegra, o Decreto-Lei supra citado, quando afirma que a principal implicação da agência é *“mais ao nível da qualificação, regulação e coordenação de todos os Centros Novas Oportunidades, ou seja, do sistema de Reconhecimento e validação de competências.”*

No que concerne a preocupações, a doutora refere que as principais são as de *“regular o sistema e criar balizas que regulem os centros”*, bem como a de procurar consolidar o *“sistema RVCC.”* De facto, navegando pelo site oficial de tal agência (<http://www.anq.gov.pt/>), apercebemo-nos que fazem parte das suas atribuições: *“o Coordenar e dinamizar a oferta de educação e formação profissional de dupla certificação, destinada a jovens e a adultos, participando na definição de orientações para os modelos de financiamento e para a afectação de recursos relativamente às ofertas de qualificação para jovens e adultos; Consolidar, no quadro do combate à exclusão, ao abandono escolar e à inserção precoce na vida activa, a diversificação das ofertas de educação e formação de jovens e adultos; Participar na definição de mecanismos de avaliação integrada e de incentivo à qualidade, no âmbito das ofertas de educação e formação de jovens e adultos; Participar na definição da orientação estratégica, das opções políticas e do regime legal das ofertas de educação e formação de jovens e adultos e do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; Desenvolver e gerir o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, escolares e profissionais, assegurando a coordenação da Rede de Centros Novas Oportunidades; Conceber e manter actualizado o Catálogo Nacional de Qualificações com o apoio dos Conselhos Sectoriais para a Qualificação, assegurando a concepção de percursos de educação e formação de jovens e adultos, de carácter flexível, modular e capitalizável; Mobilizar, em cooperação com outros actores, a procura de novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida; Dinamizar a inovação no domínio do currículo, das metodologias e dos recursos*

*pedagógicos; Estabelecer, no quadro da sua missão, relações de cooperação ou associação com outras entidades públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras”.*

No seguimento da entrevista, procurei saber um pouco mais acerca do processo de RVCC. Era natural que tivesse já noções do que era e de como funcionava tal oferta, contudo, quis perceber a visão da agência que tutela a mesma. Neste sentido, nesta segunda categoria, referente ao processo de RVCC, a entrevistada diz saber que a *“o sucesso é eminente, a adesão é muito grande, tem de se acreditar no que se faz ...”* pois esta (oferta), ajuda a elevar *“os níveis de qualificação dos portugueses de uma forma formal, ou seja, institucionalizada”*.

De facto este processo é, nas palavras de Amorim (2006), uma brecha para todos aqueles que *“não tiveram, pelas mais diversas razões, oportunidade de, na infância ou na juventude, frequentar a escola, mas que estão manifestamente motivados para dar continuidade a um percurso de educação e formação que (...) esteve, porventura, adiado”*.

Este processo *“acaba por fazer uma grande diferença na vida das pessoas, as pessoas voltam a acreditar em si”*, ou seja, é devolvida a muita gente *“a valorização do que a vida lhes ensinou”*. As mais-valias são notórias e este sistema de aquisição de competências *“permite às pessoas uma maior elevação da auto-estima, um processo que cria a necessidade de continuar a aprender, a investir no futuro”*.

Uma vez que o cerne principal desta entrevista era dar a conhecer e perceber o apoio da ANQ em projectos inovadores que envolvessem o processo de RVCC e as Novas Tecnologias, nomeadamente o meu, considerei necessário inquirir a entrevistada acerca do mesmo.

De facto, na agência, segundo a entrevistada, estão sempre *“abertos às inovações”*, uma vez que consideram *“necessário inovar”*. Salienta que *“dentro da agência há opiniões contrapostas”*, contudo colmata esta ideia dando a certeza que *“todos nós somos abertos à inovação, aliás é neste sentido que fazemos contínuas formações e elaboramos e enviamos documentos e manuais de actualização constantes”*.

Relativamente ao meu projecto, intitulado de MoodlAR Oportunidades, a entrevistada referiu que a preocupação maior da ANQ é a de consolidar o sistema de RVCC nos seus moldes tradicionais. Contudo, esta encara *“com muito bons olhos qualquer tipo de inovação desde que não colida directamente com os ideais da iniciativa”*. Enquanto *“ferramenta a utilizar no processo de RVCC”*, a entrevistada

considerou a minha Plataforma, como uma mais-valia para todo o processo até porque *“A flexibilidade que estes tipos de dispositivos apresentam parecem-me positivos e apelo sempre a que estejam assentes em práticas pedagógicas e em modelos pedagógicos”*.

É obvio que dentro dos *“respectivos limites...”*, a ruptura *“deve ser feita com responsabilidade...”* logo a agência vê estas iniciativas *“de forma faseada, com responsabilidade e seriedade”*.

De facto, como refere em última instância, uma das principais dificuldades de implementação do meu projecto será devida ao fazer de haver *“uma grande heterogeneidade de público”* e que muitas vezes *“não tem competências TIC, ou então que as tem muito pouco desenvolvidas nomeadamente para o nível básico”*. O *“mercado é livre”*, pelo que *“não se pode obrigar os candidatos a utilizarem este tipo de ferramenta...”*.

#### Profissionais e Formadores do CNOGE

O Centro Novas Oportunidades Gustave Eiffel (CNOGE) é, tal como referido anteriormente, um centro constituído por uma vasta equipa, compreendida por uma directora, duas administrativas, duas tutoras de RVCC profissional e um vasto conjunto de formadoras e profissionais de RVCC. Num total de 17 funcionários, e por considerar uma mais-valia a sua opinião para o sucesso deste projecto pois serão estes os maiores e principais utilizadores da Plataforma, realizei uma pequena recolha de informação, utilizando a entrevista de grupo semi-estruturada, técnica esta escolhida devido, sobretudo, à necessidade de entrevistar um número significativo de pessoas num período de tempo bastante delimitado.

De carácter essencialmente qualitativo (Fontana e Frey, 1994), a entrevista de grupo pode ser mais ou menos estruturada de acordo com os seus objectivos. A semi-estruturada, tipo de entrevista de grupo por mim realizada, é uma técnica de recolha de dados bastante utilizada no campo das ciências sociais e humanas e que, segundo Martha Carey (1994) implica *“a semistructured group session, moderated by a group leader, held in an informal setting, with the purpose of collecting information on a designed topic”*.

Há a referir que, devido a motivos de agendamento profissional, apenas consegui reunir 10 dos 17 elementos desta equipa, tendo-os separado em dois grupos de 5 elementos cada. Desta forma, e sabendo do apoio de todo o centro em relação a este projecto, realizarei uma análise de dados de forma generalizadora pois considere esta amostra como suficientemente representativa de toda a equipa.

Uma vez que o principal objectivo das minhas entrevistas era o de averiguar a opinião da equipa técnico-pedagógica do CNOGE acerca das TIC e da utilização destas ao serviço do processo de RVCC, nada melhor que realizar uma entrevista em que o sistema interactivo de comunicação, a nível do grupo, contribuisse para a fluidez da “discussão” e para a evolução de todo um processo de comunicação entre os vários intervenientes e em que o entrevistador fosse “flexible, objective, empathic, persuasive, a good listener, and so on” (Fontane e Frey , 1994:365).

Como qualquer técnica de recolha de informação/dados, a utilização da entrevista de grupo implica uma sequência de fases: preparação, aplicação, análise e interpretação. Desta forma, numa primeira fase elaborei um guião<sup>22</sup>, onde procurei resumir, num quadro de categorias (desdobramento das questões de investigação), os tópicos e eventuais questões a abordar. Posta a realização<sup>23</sup> das mesmas, procedi à sua análise<sup>24</sup> (dos dois grupos em simultâneo) através da técnica de análise de conteúdo (à semelhança da realizada para a entrevista à responsável da ANQ) e deste modo à interpretação dos dados recolhidos. É essa interpretação que tentarei traduzir na continuação deste sub-tópico, onde procurarei salientar os aspectos e considerações mais importantes recolhidas destas entrevistas.

Importa, antes de mais, referir que resolvi dividir estas entrevistas por temas e estes por categorias e sub-categorias e, para cada uma delas, fazer referência aos indicadores que ajudam a justificá-las.

Assim, no que é referente ao primeiro tema “O Processo de RVCC” e quando questionados acerca do mesmo, os entrevistados referiram ser um processo que tem, como principal missão, permitir aos que “não puderam fazer na escola” recuperar os seus níveis de escolaridade através de “um processo de reconhecimento de competências que, tal como o próprio nome indica, permite valorizar os conhecimentos,

---

<sup>22</sup> Disponível em Anexo n.º 4

<sup>23</sup> Transcrição da entrevista em Anexo n.º 5

<sup>24</sup> Grelha de análise em Anexo n.º 6

experiências e saberes que cada indivíduo”, conferindo-lhes sobretudo “uma qualificação escolar.”

Desta forma, como vantagens, para além de permitir ao candidato “tomar consciência das suas competências e do seu verdadeiro valor” e da “(...) sua própria experiência”, é um processo relativamente mais rápido que o escolar e que possibilita a elevação dos níveis de auto-estima “(...) a valorização pessoal que cada indivíduo retira deste processo, e o impacto que isso tem na sua auto-estima”.

Por outro lado, este é ainda um processo bastante flexível, pois é um “(...) processo mais adaptado às necessidades; flexível; tem em conta o saber-fazer adquirido nos vários contextos de vida”, flexibilidade essa que permite ao adulto “manter as suas responsabilidades familiares e laborais” e que, em última instância, contribuirá para “(...) apagar a imagem negativa da escola que a maior parte dos adultos” tem.

Não obstante, este processo é, em todas as suas vertentes, bastante enriquecedor por ser “(...) um processo centrado na pessoa e na sua história de vida, privilegiando a auto-aprendizagem, a análise introspectiva e a reflexão” pois, tal como refere Ponte (2007), a experiência é a base e a condição para a aprendizagem, e, para que seja formadora, ela tem de ser reflectida, reconstruída e conscientizada.

Para além disso, o RVCC transporta, para o adulto, a vontade de continuar a estudar e sobretudo de maximizar a sua formação “(...) o processo, que os adultos pensem cada vez mais em maximizar a sua formação” o que nas palavras de Amorim (2006) contribuiu para que os adultos pudessem ficar “(...) motivados para dar continuidade a um percurso de educação e formação que (...) esteve, porventura, adiado”.

Relativamente às desvantagens de todo este processo, todos consideram não haver, aparentemente, nada em seu (des) benefício. Contudo, as metas instauradas aos centros (com os adultos a certificar para cada ano), a insuficiência de um bom processo de triagem e consequente despistagem, bem como o cepticismo do público-alvo, poderão ser ainda considerados como os maiores entraves ao pleno desenvolvimento do mesmo.

De facto, “(...) o processo de RVCC não só virá aumentar a qualificação da população como incentivá-la a continuar e a apostar na formação” pois, de forma bastante pertinente, “(...) vai valorizar os adultos tanto profissionalmente como pessoalmente, e reconhecer a importância dos conhecimentos que adquirimos na nossa vida, tanto com as nossas experiências pessoais como profissionais e até mesmo em

sociedade”. Trata-se, no ponto de vista de algumas colegas, de um processo fundamental na sociedade “(...) pois garante a igualdade de oportunidades e promove a justiça social”.

Numa segunda fase “As TIC”, consegui perceber que, para a equipa técnico-pedagógica, as TIC são constituídas por um conjunto de equipamentos e instrumentos tecnológicos que contribuem para uma melhor forma de informação/comunicação e que, ao serviço da sociedade “Todas as tecnologias colocadas ao nosso dispor para facilitar a nossa relação com o mundo que nos rodeia” poderão constituir um bom suporte à educação/formação “(...) fundamental como suporte para uma boa formação e educação de um indivíduo”.

Utilizadores, bastante regulares, confessam utilizá-las e usufruir das suas potencialidades, sobretudo ao nível do trabalho “(...) as TIC um meio facilitador da comunicação (no sentido mais lato do termo) é claro que são para o trabalho e no trabalho. As TIC são indiscutivelmente uma ferramenta que nos permite alcançar uma maior eficácia e rapidez no trabalho e colaborar para que este trabalho seja dinâmico e organizado” sendo que nos seus tempos de lazer estas são maioritariamente utilizadas para “(...) pesquisas na internet, e-mail” ou até mesmo “(...) consulto os jornais diários, procuro livros e filmes, compras on-line, oiço música...”.

Como se pode verificar, para a equipa CNOGE, as TIC são bastante importantes, facto este que leva uma das entrevistadas a referir que “(...) não conseguiria passar sem as novas tecnologias” pois estas “são uma ferramenta (...) fundamental, tanto para o desenvolvimento e gestão do trabalho que desenvolvo diariamente, como para entretenimento pessoal”.

A nível educativo, a equipa do CNOGE é unânime ao afirmar que as tecnologias poderão interferir positivamente no desenvolvimento dos alunos, contribuindo antes de mais para formar “(...) alunos mais autónomos e responsáveis por parte das suas aprendizagens”. Como forma de inovar em educação, estas contribuem para valorizar o processo de ensino-aprendizagem “(...) porque são impulsionadores da aprendizagem, na medida em que motivam e estimulam os processos de ensino-aprendizagem”, suportando assim um processo educativo: “Considero as TIC como uma ferramenta educativa, portanto como um suporte”.

O terceiro tema destas entrevistas, “O Moodle”, surge da necessidade de inquirir os entrevistados sobre o seu grau de conhecimento acerca da Plataforma a disponibilizar no CNOGE por intermédio do projecto preconizado.

Assim, apesar de nem todos terem utilizado esta ferramenta a nível do conhecimento, referem-se a ela como “uma plataforma electrónica”, como “(...) um portal de informação e formação onde pode ser disponibilizada toda a informação de uma determinada instituição, na qual todas as pessoas ligadas à mesma poderão ter acesso” ou ainda, num sentido mais lato, como um software/ferramenta e-learning disponível na Web.

Conceptualmente, o Moodle é encarado pela equipa do CNOGE como uma ferramenta para disponibilizar e adquirir informação “(...) é utilizado para dispor algumas informações sobre determinados assuntos de uma determinada instituição, no qual é necessário uma password para ter acesso ao mesmo”.

Para além disso, tem uma forte componente de partilha de dados e informações, “(...) um Sistema de gestão de Aprendizagem e de trabalho colaborativo, acessível através da Internet ou de uma rede local e permite a partilha de informação” que permite contribuir para uma aprendizagem colaborativa, situação na qual os indivíduos aprendem em conjunto Dillenbourg (1999). Este contacto entre os diversos utilizadores poderá ser de facto benéfico para o seu processo de ensino-aprendizagem “(...) plataforma electrónica de apoio ao ensino e à aprendizagem” uma vez que, de entre as suas potencialidades, os entrevistados salientaram que este poderá funcionar como “(...) uma base de dados de aprendizagem acessível aos interessados.”.

Numa última instância no tema “A Plataforma do CNOGE”, a minha principal preocupação foi a de tentar perceber de que forma uma plataforma Moodle poderá ser útil para o centro em questão e para as necessidades do mesmo e do próprio processo de RVCC.

Deste modo, a utilidade de uma plataforma Moodle para o CNOGE pode traduzir-se pela facilidade de disponibilização de materiais inerentes ao processo de RVCC para “(...) os adultos que frequentam o processo poderem ter acesso às informações, nomeadamente datas de sessões, entregas de autobiografias”, pela facilidade de manter a interdisciplinaridade dos técnicos envolvidos no mesmo, “(...) ajuda na interdisciplinaridade entre os técnicos”, pelo facilitado acesso, partilha e troca de informações por parte dos utilizadores, pois permitir-lhes-á “(...) acederem a um conjunto de informação pertinente ao processo, trocar opiniões, partilhar experiências e dúvidas, quer seja com colegas, quer com os profissionais da área” e ainda pela flexibilidade que confia ao processo/sessões: “(...) sendo o nosso público-alvo na sua maioria população activa, nem sequer existe disponibilidade para uma deslocação ao

centro para tratar dos mais diversos assuntos”, disponibilizando sugestões de trabalho on-line.

A pertinência deste tipo de ferramenta constitui, na opinião dos entrevistados, uma ótima oferta de apoio ao processo de RVCC pois poderá “(...) facilitar e auxiliar bastante no trabalho do centro, nomeadamente informações que temos de dar aos adultos por telefone poderiam ser disponibilizadas no Moodle”. Como refere uma das entrevistadas “Como a permissão fundamental da ferramenta é o suporte à aprendizagem, penso que faria todo o sentido, essencialmente para a partilha de informação e experiências”. Esta plataforma faria então todo o sentido pois funcionaria como “(...) um arquivo, o que ajudará os adultos a interiorizarem com maior facilidade o objectivo dos PRAs; o que lhes é pedido, como poderão coleccionar documentos que os ajudem a evidenciar as competências que foram adquirindo ao longo do seu percurso de vida”.

Para além de incutir aos adultos uma maior responsabilização em todo o seu processo, “(...) o processo de RVCC requer a responsabilização do sujeito no seu próprio processo, logo com uma plataforma destas a responsabilidade será, aliás facilmente incutida no candidato” e permitirá que os formadores e técnicos de RVCC tenham “(...) um acesso mais rápido aos textos e documentos” para que assim possam “(...) interagir com os adultos”.

Como sugestão, os colegas (futuros utilizadores da Plataforma) deixaram a ideia de realizar uma sessão de esclarecimento aos adultos: “(...) parece-me que será necessário introduzir uma nova sessão de reconhecimento à calendarização, para que a Plataforma seja devidamente apresentada aos adultos, explicando-lhes como é que funciona e como poderão tirar partido dela”, bem como “(...) utilizar a Plataforma para fazer o processo RVCC à distância”.

Como é possível concluir mediante o relato dos entrevistados, as TIC são hoje mais do que um simples meio de contacto e transporte de informação, apresentando-se como um instrumento para a aprendizagem e a construção colaborativa do conhecimento, aprendizagem essa que sendo centrada no aluno, enfatiza o papel deste na construção do conhecimento, nomeadamente através da sua imersão e exploração activa dos ambientes nos quais está envolvido.



### **3.º Momento – Revisão da literatura e Trabalho colaborativo**

Posta a planificação do projecto e uma vez realizadas as entrevistas e feita a análise de dados, chegou a altura de colocar em prática tudo o que havia sido projectado e positivamente apoiado (quer pela ANQ, entidade Governamental, quer pelos colegas que futuramente usufruirão também do sucesso de todo o projecto).

Desta forma, decidida a iniciar a elaboração do relatório, começo, neste terceiro momento, a procurar e a fazer uma revisão de literatura que serviu de suporte a todo este processo.

Na minha opinião, uma revisão de literatura não deve tornar-se exaustiva mas sim evidenciar um certo grau de familiaridade do autor para com a literatura relativa ao objectivo do estudo.

No caso particular deste projecto, a revisão surge numa altura em que as questões burocráticas se sobrepõem às práticas, ou seja, a nível interno, as questões técnicas referentes à construção da plataforma Moodle começam a não ser as melhores. Neste sentido, decidida a arranjar teoria que sustentasse o meu problema de investigação, começo a realizar leituras, recorrendo a variadíssimos dispositivos para esse fim, iniciando assim a redacção deste relatório.

Tendo em atenção a natureza desta dissertação, a revisão da literatura teve especial relevância no sentido, que procurou enquadrar, teórica e metodologicamente, o problema inicialmente diagnosticado. Por isso, através de consulta bibliográfica, de pesquisas electrónicas, mediante o diálogo com a orientadora, professores e colegas, ou ainda mediante a inscrição e participação em fóruns de opinião e debate acerca do Moodle e das suas funcionalidades, consegui reunir um conjunto de literatura que foi explorada e resumida de forma a poder ser parte integrante e fundamental neste relatório.

Grosso modo, desde as Tecnologias Educativas ao currículo e desenvolvimento curricular, passando inevitavelmente pelo processo de RVCC e pela formação e educação de adultos, considero ter feito uma revisão de literatura bastante directiva, contudo, bem conseguida. Saliento ainda a revisão bibliográfica realizada com o intuito de justificar teoricamente a metodologia utilizada para a realização deste projecto.

Entretanto, a nível prático, apesar de não ter, até esta altura, sofrido grandes alterações, começo a abordar assertivamente a directora e o técnico informático da instituição, para que me possam ajudar a disponibilizar on-line a minha Plataforma.

Nesta linha de ideias, venho também a pedir ajuda ao Professor Fernando Costa e a alguns colegas de mestrado, que me vão dando luzes e explicando possíveis passos a seguir.

Não obstante todos estes impasses, descarrego o ficheiro Moodle para o meu computador pessoal e começo a ler manuais para a exploração de tal ferramenta. É nesta altura que me apercebo das reais dificuldades com que me irei deparar, sobretudo a nível de concepções e termos técnicos, contudo, não desmotivada, resolvo dar um novo impulso no projecto e realizo uma projecção da plataforma através do MindManager.

#### **4.º Momento – Projectação da Plataforma em MindManager**

Este quarto momento surge de uma necessidade premente de visualizar a Plataforma por mim idealizada neste projecto.

Ciente das dificuldades com as quais me poderia deparar, e uma vez que a situação na instituição começava agora a avançar, começo por fazer uma projecção daquilo que realmente iria realizar.

Utilizando o MindManager, ferramenta com a qual havia trabalhado nas cadeiras de Tecnologias Educativas, desenho, por intermédio de esquemas e ligações, o que efectivamente gostaria que este dispositivo de auxílio ao processo de RVCC no CNOGE contasse.

De facto, o MindManager é uma metodologia utilizada para visualizar e comunicar conhecimento, que se baseia na representação de esquemas heurísticos que estruturam as ideias de forma facilmente perceptível, metodologia esta que, no meu caso, permitiu: organizar ideias, sintetizar informação e visualizar numa única página todas as ideias associadas ao meu projecto.

Assim, com uma interface de cor verde, conforme sugere a iniciativa Novas Oportunidade e com o símbolo da Gustave Eiffel em fundo e algumas fotografias de Centro Novas Oportunidades Gustave Eiffel, a Plataforma deveria contar com dez separadores principais.

O menu principal seria dividido em nove sub-tópicos, cada um deles com funções e limitações específicas. O primeiro (e-learning), o segundo (o Moodle) e o terceiro (as novas oportunidades e o processo de RVCC) sub-tópicos funcionariam como páginas de explicação acerca do que são estes termos e da forma como são utilizados no nosso dia-a-dia. Saliento, com especial relevância, o segundo tópico que

procuraria fazer uma breve revisão do Moodle, não só em Portugal como também no Mundo, de modo a que pudesse contextualizar a sua massiva utilização, sobretudo em sistemas de ensino.

O quarto, quinto e sexto sub-tópicos seriam mais dedicados ao CNOGE, por ser este o centro no qual a Plataforma será utilizada. Para além de tentar disponibilizar o organograma da equipa sua constituinte, a morada e os contactos, procuraria fazer uma breve caracterização da instituição, acompanhada de um mapa explicativo da sua localização. No sexto sub-tópico, a pretensão era a de construir uma ficha de inscrição que fosse disponibilizada na Plataforma, para que qualquer adulto pudesse inscrever-se sem ter de se deslocar obrigatoriamente ao centro em questão.

Seria no sétimo sub-tópico “A Plataforma” que iria disponibilizar toda a informação relativa à mesma, sobretudo no que concerne à sua justificativa, pertinência, princípios orientadores, objectivos e público-alvo (informações estas disponíveis na segunda página desta projecção).

Ainda neste menu principal, mas no nono sub-tópico, tentaria disponibilizar um sistema automático que permitisse solicitar ao administrador da Plataforma algum pedido de esclarecimento, provavelmente por intermédio da utilização do Outlook (o mais comumente utilizado em plataformas Moodle). Será também, no oitavo sub-tópico, disponibilizado um conjunto de links que poderão ser de utilidade aos utilizadores desta Plataforma, tais como: Comunidade Moodle Português, Ministério da Educação, Agência Nacional para a Qualificação, Novas Oportunidades, Site e-escolas e Cooptécnica Gustave Eiffel.

No segundo separador, denominado de “Pesquisar”, a ideia é a de disponibilizar links de dicionários e de motores de busca, que permitam, a qualquer adulto, realizar uma tradução ou pesquisar algum assunto para a realização do seu portefólio reflexivo de aprendizagem (PRA). De entre vários, sugiro o Google, a Wikipédia, o Dicionário de Língua Portuguesa e ainda o Oxford Dictionary.

Os terceiros (utilizadores em linha), quinto (estatística de utilizadores sob a forma de gráfico) e sétimo (calendário) separadores são, como o próprio nome indica, meramente de carácter indicativo e devem funcionar como uma espécie de referência para todos os utilizadores desta Plataforma.

No respeitante ao quarto separador, de nome “Notícias”, há a referir que este deverá funcionar como uma espécie de diário do centro. É aqui que, de forma sintética e organizada, procurarei disponibilizar informações e notícias, pertinentes para consulta

de todos os utilizadores, desde actividades, alterações de horários, desmarcação e alteração de sessões de reconhecimento, anúncio de datas de posicionamento, listas de júris a realizar, entre outras.

O sexto separador servirá, tal como poderá ser de fácil constatação pela denominação, para partilha e debate de opiniões e ideias. Neste sentido, serão criados fóruns de debate, a ligação para o blog do CNOGE e, provavelmente, um chat (ainda em análise). Tal como refere a responsável da ANQ, entrevistada no âmbito deste projecto, *“os fóruns são muito utilizados para troca de ideias e de dúvidas e poderá de facto ser uma excelente iniciativa”*, afirmação esta que me apraz dizer que será uma forma bastante positiva de interacção e de esclarecimento de dúvidas, bem como de aprimorar laços e noções de trabalho colaborativo e de grupo.

Relativamente aos utilizadores desta Plataforma, serão criadas, no 9.º e 10.º separadores, áreas reservadas aos mesmos. O 9.º é destinado exclusivamente a utilizadores registados, registo esse para o qual será necessário um nome de utilizador e uma palavra-passe. No que concerne aos utilizadores não registados, estes também poderão aceder à Plataforma embora o seu acesso seja mais restritivo, uma vez que, para os registados, a exploração será de total liberdade e o acesso às disciplinas e dispositivos de fácil acesso.

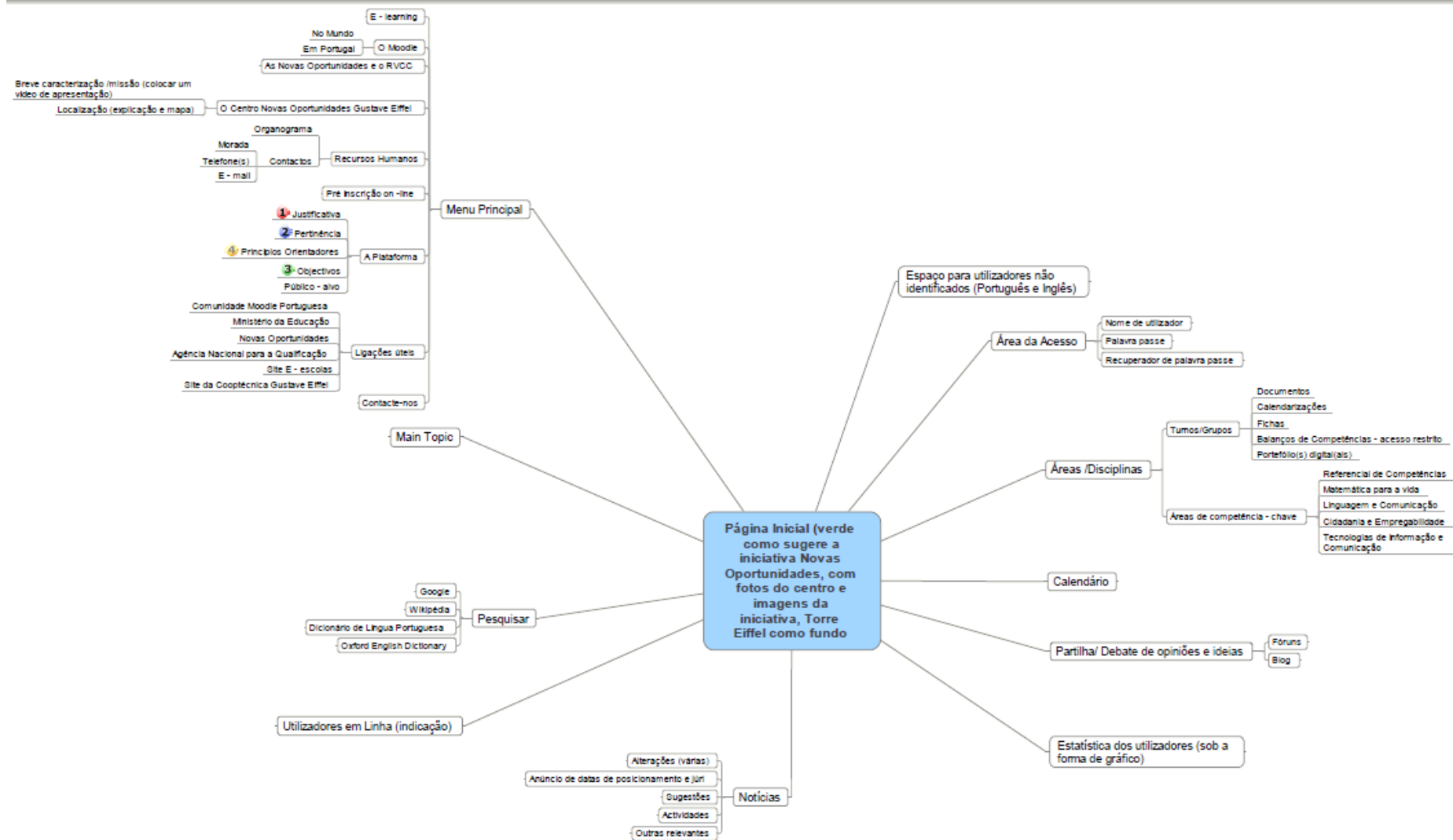
Haverá ainda um oitavo separador (áreas/disciplinas), dividido em dois sub-tópicos denominados de “Turmas/grupos” e “Áreas de competência-chave”.

No primeiro sub-tópico, deverá haver uma separação por grupos, onde serão disponibilizadas calendarizações, fichas e documentos referentes a todo o processo de RVCC, tendo em atenção cada grupo *per si*. Ainda neste sub-tópico, deverá haver um espaço para partilha on-line de portefólios (digitais), partilha essa voluntária. Contudo, a tentativa será a de motivar e dar liberdade suficiente aos adultos para que possam apresentar o seu trabalho da forma que preferirem (papel ou digital). De facto, o cruzamento de ideias e de pontos de vista, bem como a possibilidade de deixar os dossiers pessoais on-line para esclarecimento de dúvidas e orientação de outros, constitui um dos pontos mais ambiciosos deste projecto, contudo melhor conseguidos.

No segundo sub-tópico, será possível que cada adulto possa consultar os referenciais de competências de cada área de competência-chave (Matemática para a Vida, Linguagem e Comunicação, Cidadania e Empregabilidade e Tecnologias de Informação e Comunicação) e que, mediante a realização de actividades (sugeridas),

possa orientar o seu portefólio no sentido de poder reconhecer e dar conta das diversas aprendizagens que for realizando e das competências que for adquirindo.

Feita esta explicitação prévia, apresento de seguida a referida projecção para que possa ser consultada e melhor visualizada.



**Justificativa:** O processo de reconhecimento e validação das competências nos CRVCC tem por objectivo “*formar visíveis*” (Liétard, 1999) as competências que os adultos pouco escolarizados possuem mas que, na maioria dos casos, desconhecem, ignoram e desvalorizam. Perante este “*novo modelo de educação*”, o aluno não é integrado em sala de aula mas, dando conta de todo um percurso de vida, consegue constatar para reconhecer as competências (saberes - fazer, saber - estar e saber ser) adquiridas com base na informalidade desse seu mesmo percurso “*curriculum*” com acompanhamento de profissionais adaptados a este novo paradigma “*modelo*”.

A educação não tem desta forma e apenas, que se adaptar às necessidades que se apresentam mas, deve assumir o papel principal de fornecer a quem dela necessitar, dispositivos que permitam o seu enriquecimento curricular ou habilitacional, bem como disponibilizar mecanismos potencializadores de uma descrição pormenorizada e facilitada sem descumprimento dos níveis de qualidade. Ao longo dos anos, as novas tecnologias têm vindo a assumir um papel muito importante em toda a sociedade, não estando a educação afastada deste desenvolvimento. A utilização das TIC, nas escolas, tem assumido um papel importantíssimo na evolução das mesmas e na inovação das metodologias de ensino, tais como os quadros interactivos, os datashows, bem como, e dentro do sistema de ensino à distância, o e-learning. No que concerne a esta última metodologia - e-learning - deve ser disponibilizada mediante uma plataforma, plataforma essa que muitas vezes assume o carácter modular (moodle - Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment). Partindo de todos os pressupostos que envolvem a realidade da iniciativa “Novas Oportunidades” e o potencial uso das Tecnologias como dispositivo eventualmente facilitador de todo esse processo, sendo antes de mais, as Tecnologias, uma enorme paixão desde os primeiros anos de faculdade e porque lhes reconhecemos um papel fulcral, quer no desenvolvimento da sociedade quer no complemento de uma construção pessoal e profissional, nada

1 melhor que poder adaptá-las a todo um projecto cujo principal objectivo é alfabetizar, pela habilitação (mediante um sistema de reconhecimento e validação de competências) uma sociedade carente de literacia (também informática).

**Pertinência:** este servidor interno de e-learning disponibilizado pelo Centro Novas Oportunidades Gustave Eiffel, este espacinho do centro disponível neste mundo da “Internet”, é um dispositivo de formação e de possível contacto entre os formandos, o técnico e os formadores, facilitando assim todo o processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências, para além do ambiente formal de sala de aula. Mediante o recurso a esta “forma de ensino” e utilizando a Internet, todos os “povoadores” do centro (desde formandos a técnico e formadores),

2 poderão interagir na troca de conteúdos, opiniões e ideias e ainda comunicar de forma assíncrona (correio electrónico, fóruns e blog). “*Diga-me e esquecerai, Ensina-me e aprenderai, Envolve-me e entenderai*” (Confúcio - séc V a.c)

#### Objectivos:

- ☞ Analisar e compreender o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades;
- ☞ Perceber as necessidades dos Centros Novas Oportunidades no domínio das Tecnologias;
- ☞ Disponibilizar uma Plataforma (Moodle, Dokeos...) como suporte virtual para as aprendizagens realizadas ou a realizar pelos formandos;
- ☞ Disponibilizar virtualmente, conteúdos necessários e pertinentes para todo o processo de formação da população relativa aos Centros Novas Oportunidades;
- ☞ Criar um espaço para a criação de um portefólio digital (individual) por parte dos formandos em substituição do sugerido e tradicional portefólio em formato de papel;
- ☞ Desenvolver um fórum de debate e discussão de ideias e esclarecimento de dúvidas entre os formandos;
- ☞ Analisar a eficácia dessa mesma Plataforma (recorrendo a um ou mais estudos de caso) para e em todo o processo de formação;
- ☞ Tentar incitar os formandos a realizarem sessões de acompanhamento on-line em hora e dia(s) a marcar;
- 3 ☞ Inferir acerca da pertinência do uso das Tecnologias em Centros Novas Oportunidades.

**Princípios Orientadores:** A educação é sem dúvida um processo exclusivamente humano e que de uma forma precoce nos vai sendo dada a conhecer como importante no decorrer da nossa vida. Atendendo às restrições biológicas que cada espécie possui, é possível reconhecer a capacidade do ser vivo humano com todas as suas estruturas cognitivas de conseguir concentrar em si uma grande e indispensável quantidade de conhecimentos que o ajudam a reger e a guiar a sua vida. Cada fase da vida possui características próprias. Tanto o homem como a sociedade modificam-se, e a educação é elemento fundamental para a necessária adaptação a essas modificações. Desse modo, o conceito de educação ao longo da vida deve ser encarado como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes, aptidões e da sua capacidade de discernir e agir. Cada fase da vida possui características próprias. Tanto o homem como a sociedade modificam-se, e a educação é elemento fundamental para a necessária adaptação a essas modificações. Desse modo, o conceito de educação ao longo da vida deve ser encarado como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes, aptidões e da sua capacidade de discernir e agir. A globalização do pensamento e da acção educativa, historicamente marcada pela emergência do conceito de educação permanente, conduz a encarar o processo educativo como um “*continuum*” que integra e articula diversos níveis de formalização da acção educativa. A aprendizagem ao longo da vida pode considerar-se como um dos pilares básicos da cidadania activa e da empregabilidade, tornando-se urgente aprofundar o conhecimento sobre novos contextos de aprendizagem (do dia a dia) e proporcionar os dispositivos de aprendizagem adequados aos ritmos e disponibilidades dos cidadãos, reconhecendo que as competências também se adquirem em ambientes não formais, dispositivos esses que poderão passar inquestionavelmente pelas Tecnologias de Informação e Comunicação. Desta forma, esta plataforma assenta sobretudo numa tentativa de conciliar a validação e certificação de competências, bem como, o conceito de formação ao longo da vida e a riqueza das aprendizagens realizadas em diferentes contextos e espaços, seja de modo formal, não formal ou informal e o campo do uso de tecnologias em educação, com o currículo.

4

## **5.º Momento – A Plataforma**

Depois de bastante tempo de espera, de muitas questões burocráticas e de muitos impasses, a Plataforma Moodle do CNOGE ficou finalmente disponível.

Há a referir que toda a sua construção e disponibilização foi fruto de um intenso e dedicado trabalho e que para esse fim muito contribuiu a leitura e exploração de manuais Moodle bem como, o diálogo com pessoas possuidoras de alguns conhecimentos na área.

Foi no dia 7 de Janeiro de 2009 que consegui finalmente consumir o que havia idealizado e que guiou todo este percurso de mestrado, ou seja, o produto final deste projecto foi concretizado e as minhas projecções levadas a cabo.

Neste momento, ainda não possui todos os aspectos que projectei, contudo, continuarei a explorar as suas potencialidades e a certeza é a de que tentarei sempre ir mais além do que aquilo que me for permitido. Quero de facto contribuir para fazer a diferença na realidade dos processos de RVCC e dar de mim por uma causa que considero justa, pertinente e necessitada de “lufadas de ar”, que permitam não só aos adultos reconhecerem as suas competências como também inovar em Tecnologias.

Agora, em [www.cnoge.com](http://www.cnoge.com), há um espaço, um local, uma forma diferente de guiar a orientar o processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências e de, simultaneamente, de ajudar a construir histórias de vida possíveis de delinear com o auxílio das Tecnologias.

### **2.1.4 – 4.ª Fase – Avaliação**

Para Abrantes (1994), a avaliação no trabalho de projecto tem um papel de bastante importância, sendo essencial que não se limite ao produto final mas que considere também o percurso realizado, pois “o projecto redefine-se constante e progressivamente. Rectifica-se no decurso da sua realização. É, simultaneamente, uma visão e um objecto visado para a realização de uma acção, de uma obra, de um trabalho; realização única e ainda inédita.” (Lhotellier, 1986, citado por Peralta, 2007)<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Aquando da sua apresentação acerca de Metodologia de Projecto, no âmbito do M – TOOL Project em Maio de 2007.



Neste sentido, sendo a avaliação uma das fases inerentes à metodologia de projecto, deve ser um processo de questionamento e análise reflexiva, que deverá permanecer desde o início e prolongar-se até ao final, com a apresentação do produto final, sendo que deve ser um processo contínuo e que desempenhe sempre uma função de regulação

Regra geral, avaliar é uma tarefa sempre complicada, sobretudo quando implica fazer o julgamento de algo, contudo, “a avaliação é parte inevitável de todo o empreendimento humano” (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981, citado por Rodrigues, 1999)<sup>26</sup>.

Neste sentido importa, antes de mais, clarificar o termo “avaliação”. O conceito de avaliação adquire diversos significados, consoante o contexto em que é definido. Assim, no contexto da vida quotidiana, avaliação significa estimar, calcular, apreciar e valorizar.

Num outro contexto mais amplo e investigativo, encontram-se muitas outras definições de avaliação entra as quais se destaca a de Pérez Gomez (1983). Para este, a avaliação é uma “consequência lógica do ponto de partida paradigmático” e portanto, dispõe de diferentes modelos, consoante o padrão de avaliação. Deste modo, Pérez Gomez enumera dois paradigmas: o experimental, que é baseado no modelo de análise de sistemas, de objectivos do comportamento e capacidade de tomada de decisão e o qualitativo, que se relaciona com a avaliação respondente e iluminativa, o estudo de caso e a crítica artística.

Avaliar é uma actividade natural do ser humano que, constantemente, consciente e/ou inconscientemente, faz juízos de valor, resultante daí diferentes posicionamentos perante o mundo que o cerca (Alves, 2004)<sup>27</sup>, contudo, a nível educativo, ela pode traduzir-se, segundo Peralta (2007)<sup>28</sup>, como o processo de julgar o valor que um programa ou um projecto atinge, particularmente em relação às actividades planeadas e aos objectivos gerais.

No que diz respeito às diferentes perspectivas de avaliação, há a considerar dois modelos de avaliação: a avaliação quantitativa (que privilegia a avaliação formativa) e a avaliação qualitativa (que privilegia a avaliação sumativa).

---

<sup>26</sup> Rodrigues, P. (1999). Avaliação curricular. In Estrela, A. e Nóvoa, A. (1999). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

<sup>27</sup> Alves, M. (2004). *Currículo e Avaliação*. Porto: Porto Editora.

<sup>28</sup> Aquando da sua apresentação acerca de Metodologia de Projecto, no âmbito do M – TOOL Project em Maio de 2007

Assim, o modelo quantitativo de avaliação preocupa-se essencialmente com o que é observável, medível, quantificável, sendo que os seus se centram sobretudo no que é observável e indicam uma conduta que se converte em critério de avaliação.

Por outro lado, o modelo qualitativo preocupa-se com todos os elementos do currículo – capacidades, valores, processos de aprendizagem, entre outras – e valoriza as técnicas qualitativas e consideradas não medíveis.

À medida que a avaliação, como disciplina científica, se foi desenvolvendo, foram-se definindo princípios e terminologias próprias, que são importantes de ter em conta.

A auto-avaliação que sempre se percebeu como o exame crítico dos próprios pelos seus actos, é, ao fim e ao cabo, a actividade de auto-controle reflectido das acções e comportamentos do sujeito que aprende (Hadgi, 1997)<sup>29</sup>. De facto, como se poderá depreender, a *auto-avaliação* acaba por ser sempre importante, sobretudo ao nível dos maiores responsáveis dos projectos.

Contudo, mesmo quando existam instrumentos que auxiliem a auto-avaliação, só por si, ela é insuficiente. É sempre necessária uma visão externa, o que não quer necessariamente dizer que seja realizável fora da instituição, ou seja, um projecto deve ser sempre avaliado externamente, deve portanto, poder contar com uma hetero-avaliação.

Importante ainda, neste campo, é clarificar termos como: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa, uma vez que também este projecto será alvo das mesmas.

A avaliação diagnóstica poderá ser entendida como uma caracterização, podendo assumir uma função prognóstica, não só na sua forma externa, como também interna ao processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, a avaliação diagnóstica poderá dar indicações que permitam prever a evolução de um objecto avaliado, facultando informação de orientação do processo formativo.

Noutro sentido, a avaliação formativa, encarada como uma avaliação para as aprendizagens (Fernandes, 2006)<sup>30</sup>, visa “regular o processo de ensino-aprendizagem,

---

<sup>29</sup> Consultado no dia 10 de Janeiro de 2009 através de [http://www.malhatlantica.pt/curriculo/auto\\_aval\\_regulada.htm](http://www.malhatlantica.pt/curriculo/auto_aval_regulada.htm)

<sup>30</sup> Documentos fornecidos pelo docente durante as aulas de Avaliação II.

detectando e identificando metodologias de ensino mal adaptadas ou dificuldades de aprendizagem nos alunos” (Rosado e Silva, s.d)<sup>31</sup>, sendo o feedback o seu fio condutor.

Finalmente, a avaliação sumativa é uma avaliação que se preocupa com o(s) produto(s). Esta, ao contrário da avaliação formativa, é mais preocupada com a revelação do estado dos alunos e menos com a regulação dos processos de aprendizagem. Para Lewy (1979)<sup>32</sup>, este tipo de avaliação realiza-se “no final do processo de desenvolvimento” e está “mais associada à prestação de contas, à certificação e à selecção” (Fernandes, 2005).

Desta forma e cumprindo os parâmetros a que me propus aquando da elaboração do meu projecto, também me considero neste momento apta para realizar a avaliação de todo este projecto – processo e produto.

No entanto, e como num projecto continuado há que haver dois processos: um auto e uma hetero-avaliação. No que concerne à primeira, poderei referir ter realizado uma *avaliação diagnostica*, bem como uma *avaliação formativa* e, actualmente, uma *avaliação sumativa*.

Ao realizar a avaliação diagnóstica, dei conta, mediante o contacto com colegas e por intermédio da experiência que fui adquirindo como profissional de RVC no CNOGE, de uma série de necessidades situacionais que, impedindo-me de reagir passivamente, me levaram a pensar e a idealizar o projecto anteriormente apresentado.

Relativamente à avaliação formativa, não posso afirmar ter realizado uma avaliação com base em critérios evidentes, contudo, mediante as entrevistas realizadas à responsável da ANQ, bem como as que realizei à directora e a todos os colegas do CNOGE, permitiram-me avaliar positivamente todo este percurso. Efectivamente, mediante o diálogo com a orientadora de mestrado e com todos os colegas e respectiva professora das aulas a que assisti (mestrado), também pude receber e adequar discursos e opiniões, que me ajudaram, sobretudo, a repensar a forma de realizar e dinamizar todo o processo.

Obviamente que todas estas opiniões constituíram uma mais-valia em todo este percurso, pois o saber e o sentir apoio e aprovação dos intervenientes mais directos do mesmo fizeram-me não só consolidar o (s) meu (s) ponto (s) de vista, como também melhorá-los e aprimorar os seus conteúdo e fundamento, pois, como refere Fernandes

---

<sup>31</sup> Rosado & Silva (s.d.). *Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens*. Consultado no dia 20 de Dezembro de 2008 através de <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>

<sup>32</sup> Lewy, A. (Ed.). (1979). *A Avaliação de Currículo*. S. Paulo: E.P.U.-E.D.U.S.P. Pp. 3-36.

(2005)<sup>33</sup>, “através de um feedback regular e sistematicamente providenciado, os alunos podem começar a desenvolver competências de auto-avaliação e de auto-regulação das suas aprendizagens durante, e não apenas no final, de um dado período (...) Consequentemente, podem utilizar o feedback como orientação para melhorar ou corrigir o caminho que vinham seguindo”.

Como referi, foi através do feedback fornecido pela orientadora, pela professora de mestrado, pela responsável da ANQ e também pela equipa do CNOGE que me fui apercebendo das minhas falhas no decorrer do projecto, tendo, sempre que possível, agido criticamente no sentido de as contrariar.

Sumativamente, no que diz respeito ao campo cognitivo, creio que, apesar de ter uma base de teoria bastante alargada, considero sem dúvida que esta se alargou bem mais no decorrer deste mestrado, sobretudo pelas leituras realizadas antes, durante e após a realização do mesmo, no que concerne a temas tão variados como: TIC e educação, plataformas de aprendizagem (nomeadamente a Moodle), ambientes virtuais de aprendizagem. Claro está que, se porventura senti necessidades de aprofundar qualquer uma destas vertentes, por alguma eventual dificuldade (o que penso ser normalíssimo), sempre o fiz/faço junto de materiais de apoio, ou recorrendo à ajuda dos orientadores e professores especialistas nas diversas áreas anteriormente citadas.

A nível da execução, orientei o meu trabalho de acordo com os planos traçados, sendo que estes não foram cumpridos na íntegra, sofrendo por isso alterações e ajustes, sobretudo por implicações contextuais e nomeadamente burocráticas, que em muito atrasaram e condicionaram todo o seu desenrolar. Todas as planificações e desenvolvimentos de trabalho foram pensados de forma a manter um encadeamento entre os conteúdos e a torná-los claros e precisos.

Estava de facto convencida, no início deste trabalho, que sabia “muito” sobre Tecnologias Educativas e sobre as formas de as trabalhar. Pensava que, pelo facto de já ter participado na elaboração e na execução de alguns projectos, tinha a veleidade de pensar que seria um processo facilmente levado a cabo. Contudo, quando confrontada com a necessidade de elaborar um trabalho que me estimulasse e que, fosse viável e estimulasse quem dele dispusesse, foram notórias e complicadas as dificuldades encontradas.

---

<sup>33</sup> Fernandes, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas. Lisboa: Texto Editores.

A certeza porém foi a de ter executado algo que me realizou e que, ainda hoje, mediante a sua contínua exploração, me continua a estimular e a prender o entusiasmo.

Este projecto pretende, antes de mais, alargar os materiais de ensino e aprendizagem e de recursos possíveis para a realização do processo de RVCC, por parte dos seus frequentadores. Neste sentido, considero que a disseminação do mesmo possa ser uma mais-valia para a sua divulgação e implementação na rede de Centros Novas Oportunidades, a nível nacional.

A disseminação é um processo estruturado de actividades, cujo objectivo essencial é a transferência, apropriação e incorporação das soluções inovadoras, traduzidas em “novos” serviços, produtos ou procedimentos, desenvolvidas e experimentadas por intermédio de um projecto.

Assim, as actividades de disseminação e promoção destinam-se, sobretudo, a explorar os resultados do projecto. Neste sentido, procurarei disseminá-lo em três fases: 1.º realização deste relatório, 2.º apresentação do projecto ao Ministério da Educação (entrevista realizada a uma das responsáveis da ANQ), 3.º exploração da Plataforma MoodlAR Oportunidades, da participação em debates e fóruns de discussão acerca da aplicação desta ferramenta no processo de RVCC, da possível participação em seminários e conferências e ainda da divulgação escrita deste projecto em revistas e artigos da área.

## CONCLUSÃO

Elaborar uma conclusão não é de todo uma tarefa fácil, pois esta implica que simultaneamente nos auto-avaliemos e avaliemos o nosso trabalho numa perspectiva de distanciamento para que, durante um processo de releitura, possamos assumir uma postura crítica, que permita compreender se o que foi construído é passível de ser entendido por aqueles que o consultarem.

No percurso que constituiu este mestrado, muito foi construído e destruído, conseguido e menos conseguido, observado e menos observado, mas tudo foi intensa e empenhadamente vivido. Agora que este projecto chegou ao fim algumas questões me fazem reflectir sobre todo o processo. É acerca de todas estas questões que irei debruçar-me, tecendo então as minhas impressões pessoais.

Pretendo, antes de mais, referir que este projecto de mestrado foi, apesar de algumas limitações, enriquecedor e gratificante na medida em que me permitiu colocar-me no terreno para tentar resolver e inverter uma situação diagnosticada *a priori*. Foi sem dúvida esta recompensa que me fez ultrapassar determinados obstáculos com que me fui, vou e irei deparando ao longo dos tempos.

Relativamente às tarefas que fui desempenhando, o facto de num primeiro momento ter contactado com profissionais, professores, colegas e de ter feito uma ampla revisão bibliográfica, contribuiu para que fosse assimilando e adquirindo novos conhecimentos para a elaboração do projecto anteriormente apresentado bem como, para a produção deste relatório. Desta forma, comecei por diagnosticar as necessidades com as quais a instituição Centro Novas Oportunidades Gustave Eiffel (CNOGE) se deparava para que, a partir da definição de um conjunto de objectivos e de questões orientadoras, pudesse elaborar um projecto que procurasse dar resposta a essas mesmas necessidades.

Da análise destas necessidades surgiu a ideia de criar um dispositivo tecnológico (plataforma Moodle) que servisse de apoio a todo o processo de RVCC. Para o fundamentar e justificar decidi realizar entrevistas individuais e de grupo a alguns dos intervenientes e potenciais utilizadores desta plataforma bem como a alguns dos órgãos tutelares da iniciativa à qual este projecto pretende servir de base. Este trabalho, realizado semana após semana, e tarefa após tarefa foi-me antes de mais, desmistificando o mundo das Tecnologias sobretudo quando associadas a um processo de ensino e aprendizagem mais participativo, partilhado e colaborativo.

Ainda em relação aos trabalhos elaborados, confesso ter pensado dispor de mais tempo para a sua preparação. Contudo, devido ao acumular das funções, dos trabalhos e do cansaço, tornou-se complicado conseguir rentabilizar eficazmente o tempo.

Houve, por isso, aspectos menos conseguidos ou até mesmo decepcionantes durante o percurso. São exemplo disso, o impasse vivido para conseguir colocar on-line a Plataforma. Sendo a Gustave Eiffel uma instituição sujeita a um conjunto vastíssimo de burocracias e directivas, não foi tarefa fácil conseguir obter uma resposta e consequente ajuda para a concretização deste projecto.

Neste processo foram, e são, ainda extremamente fundamentais as relações estabelecidas entre os vários intervenientes. A relação estabelecida entre mestrandas e orientadora, bem como a partilha e discussão de ideias, informais ou por intermédio das entrevistas de grupo, com os elementos da equipa técnico-pedagógica do CNOGE, contribuiu sempre para o desenvolvimento de um bom ambiente de trabalho capaz de gerar motivos propícios para o crescimento afectivo/sentimental, moral e profissional de todos estes intervenientes, nomeadamente meus.

Para além das aprendizagens de cariz prático que adquiri, sinto que sofri também uma evolução enquanto pessoa, pois considero-me mais desinibida a trabalhar e a construir por intermédio das Tecnologias situações educativas capazes de responder a problemas concretos. A oportunidade de delinear, projectar a executar algo por mim, autonomamente, tornou-se bastante incentivador e foi, em todo o seu conjunto, um passo bem definido em busca da realização profissional.

Feito o percurso de enquadramento teórico deste projecto, definido o plano metodológico do mesmo, analisados os dados recolhidos e apresentado o produto deste projecto – a Plataforma MoodlAR Oportunidades, cheguei então à fase em que darei lugar à apresentação das principais conclusões a que chego no fim deste trabalho.

É certo que aquando da análise de dados e da discussão dos resultados, realizada no capítulo anterior, fui já dando a conhecer algumas inferências suscitadas pela análise dos dados, sob a orientação dos objectivos iniciais e sempre com a preocupação de fundamentar as ilações tiradas nos pressupostos desenvolvidos no enquadramento teórico.

Desta forma, e dado tudo o que expus, tanto ao longo do documento como nesta conclusão, penso que tanto os objectivos a que me propus no início deste projecto (identificados no ponto 2.1.2) foram alcançados, bem como o produto esperado foi construído e é hoje uma realidade do CNOGE.

Neste sentido, confirmando a coerência do percurso realizado, considero oportuno retomar numa primeira instância, a problemática central deste projecto: poderão as Novas Tecnologias de Informação – mediante a construção e exploração de uma plataforma Moodle – funcionar como suporte do sistema de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências nos Centros Novas Oportunidades?

A resposta é sem dúvida afirmativa, pois apesar de não estar ainda em plena utilização para que neste momento possa tirar conclusões mais aprofundadas, julgo que as Tecnologias são bastante enriquecedoras de todo o tipo de situações que possam envolver um processo de ensino e aprendizagem. Não obstante, apesar das dificuldades que a implementação e eventual exploração desta Plataforma possam acarretar, será sempre um contributo bastante eficaz para o combate ao factor tempo e espaço em que decorrerão as acções de reconhecimento de competências por parte dos profissionais de RVCC bem como para o levantamento de dúvidas por parte dos candidatos ao reconhecimento.

Este facto é sustentado também pelas verbalizações unanimemente favoráveis registadas nas entrevistas concedidas pelos diversos intervenientes deste processo ao referirem tratar-se de uma ferramenta pertinente “(...) para apoio do processo” e que poderá “(...) facilitar e auxiliar bastante no trabalho do centro, nomeadamente informações que temos de dar aos adultos por telefone poderiam ser disponibilizadas no Moodle”.

Com o mesmo propósito, retomarei igualmente as questões orientadoras apresentadas na introdução, que servirão de fio condutor para a sistematização final com base nos resultados apurados e às quais me propus responder no início deste relatório.

#### *1ª Questão:*

- Em que medida a utilização das Tecnologias beneficiará/facilitará todo o processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências?

A utilização das TIC no sistema de ensino para além de uma enorme evolução e historial, tem sido entendida como uma ferramenta de apoio baseada em pedagogias activas, centradas no aluno.

À semelhança do sistema de ensino “regular”, se assim o entendermos, também para o processo de RVCC (sistema de reconhecimento de competências por via da experiência) as tecnologias poderão constituir uma excelente aposta.



Para além de permitir aos adultos o acesso a ficheiros e documentos necessários ao seu reconhecimento (via e-mail), poderão ainda ser facilitadoras do processo RVCC no sentido que permitem o feedback e o acesso às reformulações necessárias ao longo de todo o processo bem como a realização de pesquisas para complementar o dossier de aprendizagem pessoal.

Uma vez que falamos de adultos e o acesso às suas pretensões e pontos de vista se torna, muitas vezes, uma tarefa complicada, é de todo legítima e benéfica a utilização das tecnologias uma vez que, mediante um processo construtivo, o adulto poderá identificar-se consigo próprio e construir um percurso de aprendizagem centrado em si e de reflexão sobre essa aprendizagem.

Neste sentido, a rapidez e facilidade de acesso à informação; a recolha de informações; a possibilidade de organização do pensamento; a possibilidade de desenvolvimento das competências de análise e de reflexão e o desenvolvimento de uma competência de trabalho em autonomia são, no meu ponto de vista, motivos que corroboram a útil implementação das Tecnologias no processo de RVCC, pois como afirma Carrier (1998) as tecnologias de informação e comunicação trazem dentro de si uma nova possibilidade: a de poder confiar realmente a todos os alunos a responsabilidade das suas aprendizagens.

## *2ª Questão:*

- Qual o benefício de uma plataforma de aprendizagem (Moodle) para e neste processo de formação/avaliação? Permitirá uma plataforma destas uma maior aproximação das pessoas aos Centros Novas Oportunidades?

Sendo o Moodle uma das ferramentas que mais tem emergido como auxílio do processo de ensino e aprendizagem/formação nos últimos tempos, considero a sua utilização pertinente neste processo que promove a aprendizagem experiencial. Uma vez que o principal fundamento do processo RVCC é o relato da história de cada indivíduo, que se espera seja feito baseado em sessões presenciais obrigatórias e às quais muitos adultos não podem comparecer, nada melhor que a disponibilização de uma ferramenta flexível em termos de horário e de espaço.

Desta forma, mediante uma maior troca de ideias entre eles, adultos, e num acesso facilitado à documentação inerente a todo o processo RVCC, será possível que o adulto desenvolva, através de uma plataforma de aprendizagem, uma maior interligação

com técnicos e formadores. Para além disso permite verificar as competências dos adultos na área das TIC como competência-chave, bem como, a partilha e o debate de informação e a discussão de ideias, que poderão ser estratégias bastante benéficas para o público em questão.

Com suporte em casos de inter-ajuda e mediante a promoção do espírito de grupo, esta plataforma poderá contribuir para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem colaborativa (já referenciada anteriormente).

Este tipo de aprendizagem descreve uma situação na qual se espera que ocorram formas particulares de interacção entre pessoas, capazes de desencadear mecanismos de aprendizagem, sendo desta forma importante desenvolver vias que incrementem a possibilidade da ocorrência dessa interacção. Acredito que a utilização de uma plataforma de aprendizagem, nomeadamente a Moodle, poderá ser uma das vias possíveis para que haja essa interacção.

Deste modo, a flexibilidade oferecida por esta ferramenta permitirá colmatar uma das principais lacunas com que o processo de RVCC (no CNOGE em concreto) se depara: o factor tempo/espço em que ocorrem as sessões de reconhecimento. Devido à falta de tempo e incompatibilidade horária há uma grande auto-exclusão dos adultos o que leva, na maioria dos casos, a rupturas definitivas com o centro, facto este que não é benéfico para o adulto em questão e difícil de controlar por parte do seu centro acolhedor.

### *3ª Questão*

- Será a disponibilização de conteúdos, objectos e recursos, neste tipo de plataformas determinante para o maior sucesso de todo um processo de formação e de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências?

Temos de reconhecer que o uso deste tipo de plataformas não é determinante para o RVCC uma vez que cada caso é um caso, cada adulto tem uma individualidade e experiência próprias. Contudo, funcionará como uma ajuda, um auxílio tal como refere a doutora da (ANQ) “considero de facto que este tipo de projecto possa ser uma mais-valia enquanto ferramenta a utilizar no processo de RVCC”, nunca a substituição “Considero as TIC como uma ferramenta educativa, portanto como um suporte. É algo que pode ser utilizado pelos professores e educadores como uma fonte de motivação e desenvolvimento de novas aprendizagens” (equipa técnico-pedagógica do CNOGE).

A preocupação principal da ANQ é a de instaurar o processo de RVCC nos moldes tradicionais; no entanto, como referido em entrevista, será útil “(...) a sua plataforma faz todo o sentido enquanto ferramenta, claro que com os seus respectivos limites, mas sim é uma mais-valia no sentido em que poderá facilitar o processo” (ANQ) pois onde quer que seja e à distância de um click, os adultos poderão recolher material e esclarecer dúvidas em tempo real.

#### *4ª Questão*

- A utilização de Portefólios digitais poderá, para este tipo de oferta formativa, ser uma alternativa aos habituais portefólios em formato de papel?

Se encarada numa perspectiva de educação a distância, o instrumento pedagógico "Portefólio" representa, numa primeira instância, um espaço importante, porque o adulto e/ou grupo de adultos pode partilhar com os colegas e com técnicos/formadores as suas actividades e projectos durante o seu processo de reconhecimento de competências.

Desta forma, centrando a aprendizagem no processo e na possibilidade do aluno poder dar e receber feedback sobre aquilo que está a produzir individualmente, esta ferramenta permite criar novas relações entre as pessoas e criar hábitos de compreensão e organização de trabalho/aprendizagem.

Assim, no processo de RVCC, a utilização dos portefólios digitais em substituição dos tradicionais em formato de papel, poderá (para além do anteriormente referido), contribuir para uma melhor organização de todo o trabalho desenvolvido pelo adulto. Imediatamente o profissional/formador no momento de execução poderá consultá-lo apontando assim as principais correcções e descrevendo as sugestões de reformulação passíveis de ter em conta. Deste modo, o processo simplifica-se na medida em que, mesmo não estando presencialmente numa sessão, o adulto poderá compensar essa ausência e realizar um trabalho mais auto-dirigido.

Consciente das limitações deste trabalho, tanto ao nível das circunstâncias materiais e temporais da sua realização como ao nível da minha inexperiência na prática de realização de projectos com tal autonomia e responsabilidade, julgo que o mesmo me ajudou sobretudo a reflectir sobre as aprendizagens efectuadas, a consolidar e a aprofundar alguns conhecimentos teóricos inerentes ao curso, como também me permitiu uma visão mais clara e concisa sobre algumas temáticas, nomeadamente as

tecnologias educativas baseadas no e-learning e as plataformas de aprendizagem e do seu auxílio em processos de educação e formação de adultos (RVCC).

Sustentado pela teoria do currículo e do desenvolvimento curricular, no sentido de construir um currículo mais flexível gerido localmente e adaptado a condições e necessidades específicas, reconhecido pela entidade máxima responsável pelos Centros Novas Oportunidades e pela regulamentação do processo de RVCC (ANQ) e apoiado, considerado como útil e financiado pelo Centro Novas Oportunidades Gustave Eiffel (instituição onde foi implementado), considero que este projecto não só foi idealizado, projectado e executado como também me parece ter alcançado o sucesso desejado.

A realização deste trabalho foi bastante demorada e trabalhosa; no entanto reflecte na sua plenitude um percurso profissional desejado e ambicionado e a consumação de um projecto que faz e fará todo o sentido na realização dos processos de reconhecimento validação e certificação de competências dos adultos do Centro Novas Oportunidades Gustave Eiffel.

Por uma questão de justiça social há que devolver a todos aqueles que, por este ou aquele motivo, foram impossibilitados de prosseguir os seus estudos uma nova oportunidade de, pelo processo RVCC, obterem uma certificação que faça jus às competências adquiridas ao longo da vida. Nesse sentido e porque há que acompanhar a evolução, as TIC, e todos os dispositivos/ferramentas que ela coloca ao nosso alcance, poderão constituir uma mais-valia para a concretização de metas individuais e sobretudo, para o exercício cognitivo de cada um. Reconhecer competências é reconhecer uma vida de aprendizagens e, dessa forma, (re) construir uma “interface” que armazena diversos conteúdos que necessitam de ajuda para serem explorados.

## BIBLIOGRAFIA

- **AFONSO, A.** (2001). *Comunidades de aprendizagem: um modelo para a gestão da aprendizagem* [Versão electrónica]. In P. Dias & C. Freitas (org), Actas da II Conferência Internacional Challenges. Braga: Centro de Competências Nónio Século XXI da Universidade do Minho;
- **AMORIM, José Pedro** (2006). *O impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania*. Cadernos de Emprego e Relações de Trabalho. Ministério do Trabalho e da Segurança Social;
- **ALVES, M.** (2004). *Currículo e Avaliação*. Porto: Porto Editora;
- *Assegurar a visibilidade das Competências: Identificação, avaliação e reconhecimento da aprendizagem não formal na Europa*. Coleções CEDEFOP. 2002;
- **BAPTISTA, V.** (1997). *Contributos para uma pedagogia da comunicação*. In C. Freitas, M. Novais, V. Baptista & J. Ramos (Org.) Tecnologias de Informação e Comunicação na Aprendizagem. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- **BARBIER, J. M.** (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora;
- **BARDIN, L.** (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70;
- **BENTES, M. J.** (2005). *O processo de RVCC em Portugal : reflexão sobre a sua implementação nos centros que iniciaram a actividade até 2004*. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação;
- **BLANCO, E. & SILVA, B.** (1993). *Tecnologia Educativa em Portugal: Conceito, Origens, Evolução, Áreas de Intervenção e Investigação*. Revista Portuguesa de Educação, 3;

- **BERNARDES, A. & VELOSO, E. (1990).** *O computador na sala de aula.* Lisboa: Projecto MINERVA, DEFCUL. (pp. 9-27);
- **BOGDAN, R. & BICKEN, S. (1994).** *Investigação qualitativa em educação.* Porto: Porto Editora;
- **BULHÕES, P. (2000).** *A utilização das tecnologias de informação e comunicação num ambiente de aprendizagem.* In Estrela, A. & Ferreira, J. (Org.) *Tecnologias em Educação. Estudos e Investigações. Actas do X Colóquio da AFIRSE.* Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação;
- **BOTERF, Guy Le (2003).** *Desenvolvendo a competência dos profissionais.* Porto Alegre: Artmed;
- **BOTERF, Guy Le (2005).** *Construir as competências individuais e colectivas. Resposta a 80 questões.* Edições ASA;
- **BOUTINET, J. P. (1996).** *Antropologia de Projecto.* Lisboa: Instituto Piaget;
- **CANÁRIO, R. (2000).** *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática.* Lisboa. EDUCA – FORMAÇÃO;
- **CANÁRIO, R. (2001).** *Escola – crise ou mutação?* IN: *Vários Espaços de educação. Tempos de formação.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- **CASTELLS, M. (2002).** *A sociedade em rede.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- **CAVACO, C. (2001).** *Processo de formação de adultos não escolarizados. A educação informal e a formação experiência.* Lisboa. EDUCA – FORMAÇÃO;

- **CAVACO, C.** (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa;
- **CAVACO, C.** (2007). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: complexidade e novas actividades profissionais*. Sisifo – Revista de Ciências da Educação;
- **COSTA, F.** (2000). *A propósito da democratização do acesso à Internet pelas escolas*. In Estrela, A. & Ferreira, J. (Org.) *Tecnologias em Educação. Estudos e Investigações*. Actas do X Colóquio da AFIRSE. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação;
- **COSTA, F. & PERALTA, H.** (2000). *E-Learning: formação de formadores para a construção de contextos de aprendizagem significativa*. In Estrela, A. & Ferreira, J. (Org.) *Tecnologias em Educação. Estudos e Investigações*. Actas do X Colóquio da AFIRSE. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação;
- **COSTA, F.; PERALTA, H. & VISEU, S.** (2007). *As Tic na Educação em Portugal. Concepções e Práticas*. Porto: Porto Editora;
- **COSTA, F. & LARANJEIRO, M.A** (2008). *E-Portefolio in education. Practices and Reflections*. Sintra: Associação de professores de Sintra;
- **COSTA, F; RODRIGUES, M. A; PERALTA, M. H & RALEIRAS, M.** (2008). *The use of digital Portfolio in Portugal*. In Costa, F, & Laranjeiro, M.A (2008). *E-Portefolio in education. Practices and Reflections*. Sintra: Associação de professores de Sintra;
- **DIAS, P.** (2000). *Hipertexto, hipermédia e média do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web*. Revista Portuguesa de Educação

- **DA SILVA, T. T.** (2000). *Teorias do currículo*. Porto: Porto Editora;
- **DIAS, P.** (2004). *Aprendizagem Colaborativa*. In Dias, A. & Gomes, M.J. (Coord). *E-learning para E-Formadores*. Guimarães: TecMinho;
- **ESTRELA, A.** (2004). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora;
- **FERNANDES, D.** (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores;
- **FIGARI, G.; RODRIGUES, Pedro; ALVES, Maria Palmira e VALOIS, Pierre** (eds./orgs). (2006) *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais: saberes, modelos e métodos*. Lisboa. EDUCA – FORMAÇÃO;
- **FINGER, M.** (2005). *A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade*. In Rui Canário e B. Brito (org.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa. EDUCA – FORMAÇÃO;
- **FIGUEIREDO, A. D.** (2001). *Novos media e nova aprendizagem*. In Carvalho, A. D. et al. *Novo conhecimento. Nova aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- **FODDY, W.** (1996). *Como Perguntar? Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora;
- **GIMENO, J.** (1998) *Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática?* In: Gimeno Sacristan, J. y Pérez Gomes, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 4ª ed. – pp. 119-148;
- **GOMES, M. J.** (2008). *Educational Potential of E-Portfolios*. In Costa, F, & Laranjeiro, M.A (2008). *E-Portefolio in education. Practices and Reflections*. Sintra: Associação de professores de Sintra;



- **HUTMACHER, W.** (1992). *A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento*. In Nóvoa, A. (Org). As organizações escolares em análise. Lisboa: D. Quixote /IIE;
- **LÉVY, P.** (1999). *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34;
- **LOUREIRO, M. J.; MOREIRA, A. & Gomes, M. J.** (2008) ePortefolios and eArgumentation. In Costa, F, & Laranjeiro, M.A (2008). E-Portefolio in education. Practices and Reflections. Sintra: Associação de professores de Sintra;
- **MACHADO, F. A.** et al (1991). *Modelos de planificação*. In *Currículo e Desenvolvimento Curricular: Problemas e Perspectivas*. Porto: Edições Asa;
- **MARQUES, R.** (1998). *Os desafios da sociedade de informação*. In CNE (Org.). *A sociedade de informação na escola*. Lisboa: CNE;
- **MARQUÈS, P.** (1999). *La tecnología educativa: conceptualización, líneas de investigación*. Universidad Autónoma de Barcelona. Consultado em 7 de Dezembro de 2008 de: <http://dewey.uab.es/pmarques/tec.htm>;
- **MIRANDA, G.** (2000). *As crianças e os Computadores*. Cadernos de Educação de Infância. (56), 30-33;
- **MORAES, M.** (2005). *Paradigma educacional emergente*. In R. Silva & A. Silva (Orgs.), *Educação, aprendizagem e tecnologias – Um paradigma para professores do século XXI*. Lisboa: Edições Sílabo;
- **MORAIS, C., MIRANDA, L., DIAS, P. & ALMEIDA, C.** (1999). *Tecnologias de Informação na Construção de Ambientes de Aprendizagem* [Versão electrónica]. In P. Dias & C. Freitas (org), *Actas da I Conferência Internacional*

Challenges '99. Braga: Centro de Competências Nónio Século XXI da Universidade do Minho;

- **MOURA, R.** (2000). *A educação de adultos perante as tecnologias de informação*. In Estrela, A. & Ferreira, J. (Org.) *Tecnologias em Educação. Estudos e Investigações. Actas do X Colóquio da AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação;
- **OLIVEIRA, T.** (1998). *As Novas Tecnologias de Informação e o desenvolvimento de competências Cognitivas*. In *A Sociedade da Informação na Escola* Lisboa: Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação;
- **PACHECO, J. A.** (1996). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora;
- **PACHECO, J. A.** (2000). *Currículo e Tecnologias: a reorganização dos processos de aprendizagem*. In Estrela, A. & Ferreira, J. (Org.) *Tecnologias em Educação. Estudos e Investigações. Actas do X Colóquio da AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação;
- **PAPERT, S.** (1998). *A família em rede*. Lisboa: Relógio d'Água;
- **PATROCÍNIO, T.** (2002). *Tecnologia, educação, cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- **PERALTA, M. H.** (2002). *Como avaliar competência (s)?* In ABRANTES, P e ARAÚJO, F. (coord.). *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica;
- **PERRENOUD, P.** (2003). *Porquê construir competências a partir da escola?*. Caderno do CRIAP, Lisboa, Asa Editores;

- **PIMENTA, P. & BAPTISTA, A.** (2004). *Plataformas de E-learning*. In Dias, A. & Gomes, M.J. (Coord). *E-learning para E- Formadores*. Guimarães: TecMinho;
- **PONTE, J** (1991). *O Computador – Um instrumento da educação*. Lisboa: Texto Editora;
- **PONTE, J.** (1997). *As novas tecnologias e a educação*. Lisboa: Texto Editora;
- **RAMOS, J.** (1999). *A integração do computador na escola e no currículo*. In A. Costa, G. Amaro, F. Matos & M. Amante (Eds). *Inovação* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- **RODRIGUES, P.** (1999). *Avaliação curricular*. In Estrela, A. e Nóvoa, A. *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora;
- **ROLDÃO, M. C.** (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, D.E.B;
- **SOUZA, R.** (2005). *Uma proposta construtivista para a utilização de Tecnologias na Educação*. In R. Silva & A. Silva (Orgs.) *Educação, aprendizagem e tecnologias: um paradigma para professores do século XXI* Lisboa: Edições Sílabo;
- **TERCEIRO, J.** (1997). *Socied@de Digit@l – Do homo sapiens ao homo digitalis*. Lisboa: Relógio d'Água;
- **TUCKMAN, B.** (2000). *Manual de investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- **ZABALZA, M. A.** (2003) – 7.<sup>a</sup> edição. *Planificação e Desenvolvimento Curricular Na Escola*. Porto: Asa Editores.

# ANEXOS

